RAPPORT DE LA RECHERCHE

Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel

Présenté à

Ressources humaines Canada
Secrétariat national à l'alphabétisation
Fondation de l'Université du Québec à Rimouski

et à

l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes,
au Regroupement des groupes populaires en
alphabétisation du Québec et à
Formation Clef Mitis/Neigette

Par

Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque,
Shanoussa Aubin-Horth,
Lucille Roy et Sylvie Roy

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Mai 2004

Les Éditions Appropriation

Révision et mise en page:
Francine Boutin

©Tous droits réservés – Les Éditions Appropriation

Dépôt légal, 2^e trimestre 2004
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-922523-03-9

REMERCIEMENTS

C'est avec beaucoup de gratitude que les auteurs de la présente recherche adressent leurs remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui ont été rencontrées en entrevue individuelle ou collective. Le foisonnement et la richesse de leurs propos ont permis la conceptualisation des obstacles à la participation. Un grand merci aussi à tous les organismes qui ont été impliqués dans le recrutement des personnes devant participer aux entrevues.

Nous voulons en outre signifier notre reconnaissance à mesdames Françoise Lefebvre de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes, Lucie St-Germain du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et Lucille Roy de Formation Clef Mitis/Neigette, partenaires dans ce projet, pour leur vive collaboration et leurs précieux conseils dans la préparation de la collecte des données.

De plus, c'est grâce au financement de Ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation en particulier, et également de la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski, que cette recherche a pu se réaliser. Nous adressons à ces deux institutions nos remerciements.

Nous exprimons aussi à monsieur Jean-Marie Martin, du Secrétariat national à l'alphabétisation, un merci chaleureux pour l'intérêt qu'il a toujours porté à nos travaux de recherche.

Enfin, les résultats de cette recherche seront diffusés avec le soutien du programme Initiatives fédérales provinciales conjointes en matière d'alphabétisation auquel nous adressons également nos remerciements.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Situation des personnes peu scolarisées	4
1.2 Activités de formation offertes aux personnes peu scolarisées	7
1.3 Participation, non-participation et obstacles à la participation.....	14
1.4 Objectifs de la recherche	27
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE	31
2.1 Obstacles à la participation.....	31
2.2 Personnes peu scolarisées.....	37
2.3 Activités de formation	39
2.4 Cadre d'éducation formel et non formel	40
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	43
3.1 Rôle des partenaires.....	43
3.2 Échantillons	43
3.2.1 Recrutement des personnes peu scolarisées.....	44
3.2.2 Recrutement des formatrices et des formateurs	47
3.3 Techniques de collecte des données	48
3.3.1 Entrevue semi-dirigée	49
3.3.2 Groupe de discussion ou entrevue de groupe	49
3.4 Déroulement de la collecte des données.....	50
3.4.1 Entrevues individuelles auprès des personnes peu scolarisées	50
3.4.2 Groupe de discussion ou entrevue de groupe	51

3.5	Méthode d'analyse des données	51
3.5.1	Entrevues individuelles.....	51
3.5.2	Groupes de discussion	52
CHAPITRE 4		
RÉSULTATS		53
4.1	Obstacles liés aux situations de vie	53
4.1.1	Conditions matérielles précaires.....	53
4.1.2	Nature et conditions du travail.....	57
4.1.3	Vécu et impératifs familiaux.....	66
4.1.4	Éloignement géographique des lieux de formation	71
4.1.5	L'emploi du temps	73
4.1.6	Synthèse	75
4.2	Obstacles liés aux dispositions des personnes peu scolarisées.....	79
4.2.1	Rapports des personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture	80
4.2.2	Expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation.....	86
4.2.3	Perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence	94
4.2.4	L'avancement en âge	96
4.2.5	Retombées lointaines de la formation.....	99
4.2.6	Absence de culture de formation	102
4.2.7	Synthèse	105
4.3	Obstacles liés à l'information.....	107
4.3.1	Contenu inadéquat des messages.....	107
4.3.2	Terminologies péjoratives.....	110
4.3.3	Manque d'information significative	114
4.3.4	Synthèse	131
4.4	Obstacles liés aux institutions	132
4.4.1	Écueils lors de l'entrée en formation	132
4.4.2	Mesures de soutien à la formation trop restrictives	135
4.4.3	Formalisme du cadre d'éducation.....	139
4.4.4	Contexte andragogique peu approprié	147
4.4.5	Limites des finalités de la formation.....	156
4.4.6	Écart entre le discours et la volonté politique.....	158
4.4.7	Synthèse	161

CHAPITRE 5	
DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RÉFLEXIONS EN VUE D’ACTIONS	167
5.1 Discussion des résultats	167
5.1.1 Obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation liés aux situations de vie	167
5.1.2 Obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation liés aux dispositions des personnes..	177
5.1.3 Obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation liés à l’information.....	187
5.1.4 Obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation liés aux institutions	193
5.2 Réflexions en vue d’actions.....	204
5.2.1 L’éducation à l’apprentissage tout au long de la vie	205
5.2.2 Les implications de «l’éducation à l’apprentissage tout au long de la vie»	225
CONCLUSION.....	229
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	233
ANNEXE 1	
Recherche sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation	
Guide de recrutement.....	245
ANNEXE 2	
Recherche sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation	
Canevas d’entrevues	257
Canevas d’entrevue pour les participants	259
Canevas d’entrevue pour les anciens participants	275
Canevas d’entrevue pour les non-participants	291
ANNEXE 3	
Recherche sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation	
Guide de discussion	307

INTRODUCTION

Ce rapport veut rendre compte de la recherche intitulée *Les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Cette recherche se proposait d'analyser les obstacles à la participation mis en évidence par quatre catégories d'informatrices et d'informateurs: des participants à des activités de formation, des anciens participants, des non-participants ainsi que des formatrices et des formateurs.

Des entrevues individuelles ont été réalisées auprès de 48 personnes peu scolarisées et neuf groupes de formatrices et de formateurs, tant du milieu formel que non formel, ont participé à des rencontres de discussion. Ces personnes provenaient de quatre régions du Québec: Bas-St-Laurent/Gaspésie, Québec/Chaudière-Appalaches, Mauricie/Bois-Francs et Montréal.

Le rapport est divisé en six parties. Le premier chapitre traite de la problématique qui a interpellé les chercheuses et chercheurs, le chapitre deux du cadre théorique, le troisième de la méthodologie, le quatrième expose les résultats suivis d'une discussion ainsi que des réflexions en vue d'actions susceptibles de réduire les obstacles à la participation à des activités de formation. Enfin, le rapport se termine par une conclusion et une série de documents sont annexés permettant de comprendre le contenu et le déroulement de la recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

S'il est un concept de plus en plus au cœur des orientations des politiques d'éducation, c'est bien celui de l'apprentissage tout au long de la vie (OCDE, 1973, 2003; Unesco, 1997b; MEQ, 2002a). La majorité des pays s'entendent maintenant pour reconnaître que l'apprentissage et la formation ne sont pas limités à une période de la vie et qu'il convient d'adopter une vision plus large et intégrée de l'éducation, qui s'étend de l'enfance jusqu'à la vieillesse (Roy et Charest, 2001b). Cette perspective d'apprentissage tout au long de la vie conduit par conséquent à une multiplication des lieux de formation, autrefois centrés essentiellement sur la formation initiale acquise en milieu scolaire, pour s'élargir aux milieux de travail, municipal, communautaire, syndical. Les occasions et les raisons d'apprendre et de se former à l'âge adulte se multiplient également, compte tenu du développement accéléré des savoirs et des communications, tout comme de la concurrence de plus en plus grande entre les économies: changement d'emploi, perfectionnement professionnel, intérêt personnel, élargissement des connaissances générales, ouverture à d'autres cultures, apprivoisement des nouvelles technologies de l'information, etc.

En ce sens, les politiques d'éducation des adultes sont devenues des éléments essentiels des politiques éducatives, un maillon notamment susceptible de générer une distribution plus équilibrée et équitable des possibilités de formation pour tous les adultes (Hasan et Tuijnman, 1997). Le droit à l'apprentissage tout au long de la vie a été fortement réaffirmé lors de la conférence de Hambourg sur l'éducation des adultes (Unesco, 1997a) confirmant la nécessité d'adopter des politiques proactives et novatrices pour rejoindre les adultes, particulièrement ceux qui sont les moins scolarisés. Ce concept a également constitué le fil conducteur de la nouvelle politique gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002a) déposée dans le cadre de la récente réforme de l'éducation (MEQ, 1997).

Dans ce chapitre, il est d'abord question de la situation des personnes peu scolarisées au Québec. Ensuite, l'offre québécoise de formation faite aux adultes afin de compléter leur formation de base est décrite brièvement. Puis, des résultats de recherche et des statistiques concernant la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation, au Québec comme ailleurs, sont présentés ainsi que l'examen des obstacles qu'ils rencontrent afin de participer. La présentation des objectifs de recherche clôt le chapitre.

1.1 Situation des personnes peu scolarisées

Selon les données du recensement canadien de 2001, environ le tiers (30 %) de la population adulte du Québec âgée de 20 ans et plus n'a pas de diplôme du secondaire, soit 1 604 945 personnes. De ce nombre, on compte plus de 850 000 adultes qui n'ont pas atteint la neuvième années d'études. La faible scolarisation touche davantage les adultes plus âgés que les plus jeunes; 70 % des adultes non diplômés sont âgés de 45 ans et plus et la moitié de ceux qui ont moins de neuf ans d'études sont âgés de 65 ans et plus.

L'étude des derniers recensements laisse voir une amélioration générale des taux de scolarisation de la population québécoise; entre 1996 et 2001, le pourcentage total d'adultes non diplômés (16 ans et plus) est passé de 36 % à 31 %, une baisse de cinq points (Roy, 2004). Cependant, le phénomène de sous-scolarisation ne risque pas de disparaître avec le temps, puisque un nombre important de jeunes quittent l'école chaque année sans avoir obtenu un diplôme. Si plusieurs jeunes se réinscrivent rapidement à l'éducation des adultes, ce n'est pas le cas de tous; ainsi, on relève en 2001 un cinquième des jeunes de 20 ans qui sont non diplômés et qui ne fréquentent plus d'établissement scolaire; à 25 ans, le taux s'élève à 23 % et à 25 % à 30 ans (MEQ, 2003).

Selon les chiffres de Roy et Charest (2001a), la non-diplomation touche différemment selon les sexes. Si les femmes plus âgées sont en proportion plus nombreuses que les hommes à ne pas avoir de diplôme, avant l'âge de 45 ans ce sont les hommes qui sont plus nombreux, l'écart entre les sexes étant très net chez les plus jeunes. Cet écart en faveur des jeunes filles témoigne de leur plus grande réussite scolaire, ce qui est constaté depuis plusieurs années (MEQ, 2003). La sous-scolarisation touche aussi davantage certaines régions, dont le Bas-St-Laurent, la Gaspésie, le Nord-du-Québec, l'Abitibi-Témiscamingue (Roy et Charest, 2001a).

L'absence de qualification affecte la participation des adultes non diplômés au marché du travail. De fait, selon le recensement canadien de 1996, près de la moitié (46 %) des personnes de 15 à 64 ans, ayant moins de neuf années d'études, font partie de la population active, alors que le taux d'activité chez les personnes ayant des niveaux de scolarité supérieurs s'établit à près de 70 %. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), la perte d'emplois de la dernière décennie a principalement affecté les personnes n'ayant aucun diplôme, alors que les personnes détenant une scolarité de niveau collégial ou universitaire profitaient d'une augmentation des emplois. Cette diminution du nombre d'emplois nécessitant peu de formation mène les adultes peu scolarisés au chômage de longue durée et, par conséquent, à une plus grande pauvreté et marginalisation sociale (Roy et Charest, 2001a).

Par ailleurs, le niveau de scolarité est également fortement associé à la fréquence et la variété des pratiques de lecture, un lien confirmé par les enquêtes internationales sur l'alphabétisme (OCDE et Statistique Canada, 1997). Selon l'Enquête québécoise sur les pratiques culturelles (1999), les personnes de 15 ans et plus n'ayant pas de diplôme du secondaire lisent moins que celles qui sont plus scolarisées. Si la part de non-lecteurs de quotidiens est relativement similaire entre les non-diplômés et la moyenne québécoise (22 % contre 18 %), on ne peut en dire autant des autres supports de lecture. Ainsi, 41 % des non-diplômés ne lisent jamais de revues et 44 % ne lisent jamais de livres, ce qui représente un écart de plus de 10 points avec l'ensemble de la population adulte (Garon, 2003).

De fait, les personnes peu scolarisées sont en général plus exposées que les autres à connaître des difficultés avec l'écrit. Les enquêtes internationales récentes sur l'alphabétisme (OCDE et Statistique Canada, 1997) révèlent en effet une étroite corrélation entre scolarité et alphabétisme. Ainsi, les données canadiennes indiquent que 89 % des adultes ayant moins de huit ans d'études se situent au niveau le plus bas en lecture, alors que plus de la moitié (56 %) des personnes détenant un diplôme universitaire ont les compétences en lecture les plus élevées.

Les enquêtes canadiennes sur l'évaluation des compétences en lecture des adultes, conduites depuis 15 ans, ont révélé une situation particulièrement grave au Québec, en comparaison avec les résultats de l'Ontario et de l'Ouest canadien (Creative Research Group, 1987; Statistique Canada, 1991 et 1996). La situation n'est guère plus enviable à l'échelle internationale. Selon les données les plus récentes de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA, 1994), on compterait au Québec un million d'adultes québécois de 16 à 65 ans ayant une capacité de lecture très limitée (Roy et Charest, 2001a), soit 21 % de la population adulte, un pourcentage comparable à la situation prévalant aux États-Unis. En comparaison, la proportion de personnes faiblement alphabétisées atteint 17 % au Canada et en Australie, 14 % en Allemagne et 8 % en Suède.

Les difficultés à l'écrit auxquelles doivent faire face plusieurs personnes peu scolarisées dans leur vie quotidienne trouvent leurs racines dans le contexte culturel et socioéconomique (Wagner et Grenier, 1991) et ont des conséquences sur la contribution parentale à la réussite scolaire des enfants (Gaudet, 1994), sur le fait de trouver ou de conserver un emploi, sur la capacité à s'adapter à des changements dans le milieu de vie ou de travail et sur l'exercice des droits civiques et sociaux (Hauteceur, 1987; Bélisle, 1991; RGPAQ, 1996).

L'accès à divers types de formation pour les adultes peu scolarisés devient une clé démocratique importante pour favoriser la qualification, la maîtrise de l'écrit, l'intégration sociale, civique et professionnelle. La politique de formation continue du

gouvernement québécois en fait d'ailleurs une de ses priorités d'action. On verra au point suivant les possibilités de formation qui s'offrent aux personnes non diplômées.

1.2 Activités de formation offertes aux personnes peu scolarisées

Au Québec, les activités de formation offertes aux personnes peu scolarisées sont sous la responsabilité des commissions scolaires qui se sont vu confier le mandat par le ministère de l'Éducation lors de sa création en 1964 (Wagner, 1997). L'alphabétisation, pour sa part, est partagée entre les commissions scolaires et les organismes populaires d'éducation qui réclament, au début des années 70, que l'intervention en alphabétisation soit fondée sur l'approche de Paolo Freire, appelée l'alphabétisation conscientisante qui met l'adulte au cœur même de l'intervention pédagogique (Wagner, 1997). L'éducation des adultes connaîtra un certain essor jusqu'à la fin des années 70, fin de la période de l'État Providence. Le début des années 80 marquera donc un tournant dans le développement de l'éducation des adultes, et ce, jusqu'à la sortie de la Politique de formation continue en 2002 (MEQ, 2002a).

Une Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA), mise sur pied par le gouvernement québécois en 1980, propose, dans son rapport déposé en 1982, une vision large de l'éducation des adultes dont les deux axes principaux sont la réalisation du potentiel des personnes et la défense de la spécificité de l'éducation des adultes (Baril, 2002). Tant les syndicats, le Conseil supérieur de l'éducation, les organismes communautaires que les instances gouvernementales rattachées au secteur de l'éducation des adultes travailleront à essayer de faire reconnaître la spécificité de l'éducation des adultes ainsi que les besoins particuliers des personnes concernées par la formation, soit les adultes eux-mêmes. En 1984, un *Énoncé d'orientation et un plan d'action en éducation des adultes* (MEQ, 1984) sont cosignés par les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre, donnant ici la véritable orientation que veut prendre l'éducation des adultes, soit une orientation axée davantage sur l'aspect économique de la formation, en favorisant l'employabilité au détriment du développement de l'adulte. La Loi sur

l'instruction publique de 1988 viendra renforcer cette orientation (Wagner, 2002). Il faut attendre une décennie après la publication du rapport de la CEFA pour que le gouvernement du Québec organise des États généraux sur l'éducation, dont le rapport final, publié en 1996, reprendra les principaux éléments de 1982, à savoir la reconnaissance de la diversification des lieux et des formes d'éducation des adultes, le décloisonnement de l'éducation des adultes favorisant les passerelles entre les ordres d'enseignement, etc. (Baril, 2002). En 1997, suit la réforme de l'éducation qui donne naissance à une politique d'éducation des adultes, soit la Politique gouvernementale de formation continue dont les grandes orientations mettent en priorité une fois de plus l'employabilité (MEQ, 2002a).

La Politique gouvernementale de formation continue (MEQ, 2002a) s'appuie sur les principes fondamentaux de la Déclaration de Hambourg en mettant surtout l'accent sur l'importance d'assurer un plus grand accès à la formation de base et en souhaitant mettre en place une offre de formation plus diversifiée, notamment en élargissant les possibilités d'apprentissage dans un cadre d'éducation non formel (Unesco, 1997a et b). Toutefois, le Plan d'action qui accompagne la politique oriente ses axes d'intervention et ses finalités vers l'employabilité et la diplomation (MEQ, 2002c).

L'offre de service en formation de base est principalement assurée dans le cadre des activités du ministère de l'Éducation, en collaboration avec le ministère de l'Emploi et des organismes du terrain voués à l'éducation, l'emploi, la réinsertion, l'accueil et l'intégration des personnes immigrantes. Certains milieux de travail ou groupes syndicaux offrent aussi des activités de formation de base, mais en général la prestation de service est assurée par un des deux réseaux d'éducation.

Au Québec, les deux réseaux, formel et non formel, présentent certaines similitudes mais aussi des différences dans leur fonctionnement qui peuvent avoir une influence sur la participation des adultes aux activités de formation. Nous examinons donc chacune des composantes des deux réseaux. La distinction des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel est importante pour notre perspective de recherche

afin, d'une part, de mieux couvrir l'ensemble des possibilités d'activités offertes et, d'autre part, d'examiner comment les lieux de formation influent sur l'intérêt des adultes à s'inscrire en formation. Par ailleurs, nous décrivons brièvement la situation du personnel de l'éducation des adultes dans les deux réseaux.

Le secteur formel: les commissions scolaires

La totalité des commissions scolaires qui couvrent l'ensemble du territoire québécois, tant les commissions scolaires francophones qu'anglophones, offrent des activités de formation générale aux adultes, à temps complet ou à temps partiel, de jour ou de soir. Elles offrent également des services de formation professionnelle menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'une attestation d'études professionnelles (AEP). Les services offerts dans les commissions scolaires en formation générale sont régis par le régime pédagogique de la formation générale des adultes et sont offerts aux personnes de 16 ans et plus. La formation générale qui mène au diplôme d'études secondaires (DES) comprend divers services d'enseignement dont les principaux sont l'alphabétisation, le présecondaire, le premier et deuxième cycle du secondaire, de même que des services de francisation, d'intégration socioprofessionnelle et sociale. La réforme de l'éducation amorcée en 1997 a mené à des travaux sur la redéfinition des services d'enseignement, en parallèle avec la refonte du curriculum offert aux jeunes au primaire et au secondaire. Cette opération devrait prendre fin en 2005 avec l'implantation des nouveaux programmes en formation générale (MEQ, 2002a).

L'une des caractéristiques qui distingue l'éducation des adultes du réseau initial est le type d'enseignement qu'on y offre, soit l'enseignement individualisé. Notons cependant que cette forme d'enseignement s'applique moins aux classes d'alphabétisation et de présecondaire. Un programme en quatre étapes a été institué en alphabétisation dans les commissions scolaires depuis 1987, à savoir le Guide de formation sur mesure en alphabétisation (GFMA). Il n'y a pas de reconnaissance formelle décernée par le Ministère au terme de l'alphabétisation. Selon la définition du régime pédagogique en

vigueur depuis le 1^{er} juillet 2000: «L'alphabétisation a pour but de permettre à l'adulte: d'accéder, le cas échéant, à d'autres services de formation; d'augmenter ses capacités dans différents domaines d'apprentissage; d'exercer ses rôles familiaux et sociaux.» (Racine, 2001, p. 15) Les orientations et principes directeurs du régime pédagogique précisent ceci:

La finalité de l'alphabétisation est d'amener l'adulte à être en mesure de diriger son développement de façon autonome en utilisant les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'apprentissage. La capacité fonctionnelle recherchée par la formation en alphabétisation est de fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans les différentes situations de la vie quotidienne. Cela suppose la mise en œuvre de compétences dans les savoirs suivants: écouter, parler, lire, écrire et compter. (Racine, 2001, p. 16)

La formation en alphabétisation donnée dans les commissions scolaires a longtemps été associée à un modèle scolarisant, c'est-à-dire à un enseignement de type traditionnel, axé davantage sur l'apprentissage du code (Lefebvre, 1990). En 1984, on a également défendu, dans le cadre de la préparation du GFMA, une approche communautaire qui, par l'introduction de thèmes et l'importance donnée à l'expérience et les besoins des adultes, se rapprochait davantage du modèle offert dans les groupes populaires (MEQ, 1984; MEQ, 1987).

Depuis sa création à la fin des années 60, l'éducation des adultes en milieu formel importe le modèle et les orientations de l'enseignement initial des jeunes pour répondre aux besoins des adultes (Wagner, 2002). Tant la définition du curriculum et des programmes de formation, les approches pédagogiques que le perfectionnement du personnel sont influencés par les pratiques et le fonctionnement en vigueur au secteur des jeunes (Wagner, 2002). Cette orientation a été critiquée par plusieurs auteurs (Hauteceur, 1992; OCDE, 2003; Wagner, 2002) comme étant trop peu fondée sur les besoins et caractéristiques spécifiques des adultes, manquant de flexibilité et de spécificité.

À ses débuts, l'éducation des adultes engage du personnel qui provient majoritairement de l'enseignement ordinaire. Peu à peu, sa composition se diversifie avec l'arrivée de

personnes non légalement qualifiées qui se sentent attirées dans ce secteur de formation qui est soustrait à l'application du «Règlement no 4» exigeant une qualification. Ces personnes étaient en général formées en sciences sociales d'où l'andragogie est issue. Une forte proportion de formateurs sont, encore aujourd'hui, des vacataires embauchés à temps partiel (Wagner, 2002). Depuis le début des années 80, il faut, pour enseigner en alphabétisation comme dans tout autre service d'enseignement des commissions scolaires, détenir une autorisation pour enseigner, soit le brevet, le permis d'enseignement ou l'autorisation provisoire d'enseigner (MEQ, 1996). Le secteur de l'alphabétisation tente de développer et de faire reconnaître sa spécificité à l'intérieur même de l'éducation des adultes. Une équipe interrégionale en alphabétisation (ÉIA) naît de la volonté des intervenants d'éducation locaux regroupés au sein de «tables régionales» qui développent des activités de concertation et de recherche-action. Le ministère de l'Éducation abolit le financement de ces tables en 1993 mais l'équipe interrégionale sera maintenue jusqu'en 1997 grâce à la volonté des intervenants locaux de plusieurs régions du Québec. En 1994, après 13 années de parution, le MEQ sabre à nouveau dans l'alphabétisation et met fin à la publication de la revue *Alpha liaison* qui rejoint alors plus de 2 000 intervenants (Wagner, 1997). Ces désistements de la part du MEQ dans le dossier de l'alphabétisation ont affaibli d'une certaine façon la cohésion et le rôle des commissions scolaires dans ce dossier.

Depuis 1999, suite à l'abolition de l'ÉIA, la Table régionale d'éducation des adultes du Québec et de la formation professionnelle (TRÉAQFP) contribue, de façon plus marquée, au développement de l'alphabétisation dans son réseau. Les représentants de l'éducation des adultes de l'ensemble des commissions scolaires sont regroupés à la TRÉAQFP. Celle-ci a été créée en 1975 et a pour rôle de favoriser la concertation de ses membres pour que ceux-ci puissent agir sur le développement de l'ensemble des composantes de l'éducation des adultes et d'encourager et promouvoir des services éducatifs de qualité et accessibles à tous les adultes (MEQ, 2002d). Ses objectifs dans le dossier de l'alphabétisation sont de consolider les actions entreprises, soutenir le développement et la diversification des services en réalisant des activités qui auront une incidence positive sur le recrutement, alimenter la réflexion et outiller les commissions

scolaires au regard de la transformation de services en alphabétisation, favoriser une dynamique d'entraide et de partage par le transfert de projets novateurs, etc. (MEQ, 2002d).

Secteur non formel: les groupes populaires en alphabétisation

Le secteur de formation non formel comprend une multitude de cours et d'ateliers offerts sur divers sujets (budget, alimentation, citoyenneté, insertion en emploi, formation professionnelle, alphabétisation, intégration...), et ce, dans divers lieux (milieux communautaires, syndicaux, caritatifs). Pour les fins de la présente recherche, nous nous sommes limités au réseau des groupes populaires d'alphabétisation. Ce réseau offre surtout des ateliers d'alphabétisation à temps complet ou à temps partiel, mais certains groupes offrent également des ateliers de francisation aux personnes immigrantes, des formations d'insertion à l'emploi et diverses activités éducatives et citoyennes.

Les groupes populaires en alphabétisation ont vu le jour au début des années 80 et ont gagné en expansion au fil des ans. L'alphabétisation populaire est issue de quelques groupes communautaires de Montréal qui faisaient déjà de l'éducation populaire dans les quartiers défavorisés sur les questions de logement, d'alimentation, de consommation, etc. Aujourd'hui, on compte plus de 125 groupes financés par le ministère de l'Éducation qui agissent dans toutes les régions du Québec. La formation offerte dans plusieurs groupes s'appuie sur une approche de conscientisation issue des mouvements de libération en Amérique Latine et dont Paulo Freire demeure le plus illustre penseur-pédagogue. Les objectifs de l'alphabétisation conscientisante sont, entre autres, la prise en charge et la participation des personnes peu scolarisées au changement de leurs conditions de vie (Séguin, 1992).¹ L'ensemble des groupes populaires permet aux

1. Propos de madame Sylvie Roy recueillis par madame Micheline Séguin dans la revue *Le Monde Alphabétique*, printemps 1992; RGPAQ. Montréal.

personnes qui les fréquentent un apprentissage de la démocratie malgré qu'il soit à son plus simple niveau (Séguin, 1992).²

Les groupes d'alphabétisation populaire sont soumis aux modalités d'application du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE), financé par le ministère de l'Éducation. Comme le définit le PACTE, les services offerts dans ce réseau répondent sensiblement aux mêmes objectifs que ceux donnés dans les commissions scolaires.

Amener les personnes de 16 ans et plus, faiblement alphabétisées, à augmenter leurs compétences par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les activités éducatives proposées doivent favoriser l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes répondant aux besoins de ces personnes, l'accroissement de leur autonomie et la prise en main de leurs conditions de vie et de celles de leur milieu. Elles doivent également permettre à ces personnes, individuellement et collectivement, de jouer de manière active et critique leur rôle de citoyen et de citoyenne. (MEQ, 2000, p. 1)

Les groupes qui désiraient se donner une force collective ont mis sur pied, en 1981, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Le RGPAQ compte actuellement 76 groupes membres répartis sur tout le territoire québécois. Ce regroupement a une double mission, soit de voir à la promotion, à la défense et au développement de l'alphabétisation populaire autonome et de veiller à la défense des droits collectifs des personnes désavantagées par leur faible niveau d'alphabétisation. Sur le terrain, cela se traduit par des actions politiques pour la reconnaissance et le financement des groupes populaires, par des sessions de formation et des publications relatives à l'alphabétisation populaire ainsi que par des actions concrètes de défense des droits des personnes analphabètes.

Le RGPAQ a d'ailleurs publié un plan d'action en 1996 demandant un développement majeur et plus cohérent du dossier de l'alphabétisation au Québec (RGPAQ, 1996). Il publie aussi annuellement la revue *Le Monde Alphabétique* dans laquelle les apprenants,

2. Propos de monsieur Mario Raymond recueillis par madame Micheline Séguin dans la revue *Le Monde Alphabétique*, printemps 1992; RGPAQ. Montréal.

les intervenants et les chercheurs font connaître leurs expériences ou leurs dernières découvertes en matière d’alphabétisation. Le RGPAQ est reconnu par le ministère de l’Éducation pour son expertise en alphabétisation populaire et collabore avec lui dans différents dossiers sur l’alphabétisation (MEQ, 2002d).

Or, les personnes peu scolarisées, malgré l’offre diversifiée de formation des deux réseaux en éducation, participent encore très peu aux activités de formation. Le point suivant traite justement de participation et des obstacles à cette participation.

1.3 Participation, non-participation et obstacles à la participation

Cette section présente des données sur la participation à des activités de formation à l’âge adulte au Québec et traite également de l’étude des obstacles à la participation au regard de l’avancement des connaissances en éducation.

Au Québec, en 2000-2001, on compte 134 430 personnes qui ont suivi des cours en formation générale dans les commissions scolaires, dont plus de la moitié ont 20 ans et moins. Par ailleurs, 70 179 adultes de 20 ans et plus ont suivi une formation professionnelle (MEQ, 2002b). À l’exception d’une hausse en 2000-2001, depuis cinq ans on constate de façon générale une déperdition des effectifs inscrits en formation générale. En alphabétisation particulièrement, 19 010 personnes ont suivi des activités en 2000-2001, soit 11 814 personnes dans les cours offerts par les commissions scolaires et 7 196 dans les groupes d’alphabétisation populaire autonomes (Coulombe, 2003). Sauf en 2000-2001, où une augmentation de l’effectif est constatée, la participation aux activités d’alphabétisation dans les commissions scolaires est en baisse constante depuis 1991-1992, où l’effectif était alors de plus de 30 000 personnes (Roy et Charest, 2001a). La population rejointe par les groupes est cependant en hausse depuis trois ans. Si l’on tient compte d’un bassin de plus de un million et demi de personnes de 20 ans et plus qui sont non-diplômées, on constate tout de même que la participation de ces adultes à des activités de formation est encore très faible.

Le niveau de scolarité initial serait le facteur le plus déterminant de la participation à des activités de formation une fois rendu à l'âge adulte (Doray et Arrowsmith, 1997). Selon la plus récente enquête canadienne sur la formation et l'éducation des adultes (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001), 21 % des Québécois de 17 ans et plus ont participé à des activités de formation en 1997, un taux moindre que dans la plupart des autres provinces et que celui observé au Québec en 1993. Or, ces résultats changent radicalement en fonction de la scolarité des adultes: si 40 % des adultes québécois ayant un diplôme universitaire ont participé à de la formation, c'est le cas de seulement 6 % des adultes ayant huit ans et moins d'études et de 12 % de ceux qui détiennent des études secondaires partielles.

Cette situation est observable dans tous les pays industrialisés: les programmes de formation rejoignent surtout des personnes scolarisées, dont les capacités de lecture sont déjà élevées, qui occupent des emplois spécialisés dans des grandes entreprises et qui sont âgées de 25 à 45 ans. En moyenne, à peine 13 % des adultes de 25 à 65 ans n'ayant pas de diplôme d'études secondaires participent à des activités de formation, alors que ce sont eux qui, au plan socioéconomique, subissent plus durement les effets liés à leurs faibles capacités de lecture (Quigley et Arrowsmith, 1997).

L'approfondissement des obstacles à la participation à la formation des adultes est fondamental au regard de l'avancement des connaissances en éducation. De prime abord, il est important de rappeler que l'étude des obstacles à la participation est l'une des dimensions associées à la problématique de recherche sur la participation à l'éducation (Rubenson et Xu, 1997). En fait, la recherche sur la participation à l'éducation des adultes, que l'on désigne dans la littérature anglophone américaine comme *Participation in Adult Education* (PAE), fait l'objet d'une longue tradition et est probablement le sujet de recherche que l'on retrouve le plus dans la littérature sur l'éducation des adultes (Courtney, 1992). Elle est un axe de recherche consistant, tant du point de vue théorique qu'empirique. Ainsi, les chercheurs se sont penchés principalement sur les adultes qui participent et les raisons de la participation et de la persistance aux activités de formation. Donc, avant de traiter spécifiquement de la

recherche sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation de base, un bref aperçu des recherches effectuées sur la participation des adultes à des activités de formation est présenté.

Différentes perspectives théoriques et empiriques provenant de disciplines variées ont tenté de comprendre ou d'expliquer la participation à l'éducation des adultes autant sur le plan sociologique, psychologique qu'économique. La participation des adultes est alors abordée, entre autres, sous l'angle des caractéristiques sociodémographiques des apprenants, de la participation sociale, des traits individuels de la personnalité et des motivations dominantes des individus, ou encore la participation est vue comme un investissement évalué par une décision rationnelle de l'individu (Théorie du capital humain) (Newberry, 1959; Houle, 1961 ; Johnstone et Rivera, 1965; Darkenwald, 1980; Boshier, 1973, 1976, 1980; Burgess, 1971; Beder et Valentine, 1990; Dhanidina et Griffith, 1975). Également, des modèles théoriques sur la participation, dont le cadre est situé au confluent de la psychologie sociale et cognitive et de la sociologie, ont été développés en andragogie. Ces modèles tendent à incorporer toutes les variables sociales, psychologiques et institutionnelles pertinentes. L'andragogie a emprunté, entre autres, une approche interdisciplinaire, soit le modèle «Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time-allocation, Lifetime (ISSTAL)» développé en études des loisirs par Smith et Macaulay (1980). À l'origine, ce modèle énonce une série de variables permettant de prédire le comportement des personnes face à la participation sociale. Ce modèle a été repris par Cookson (1986) en andragogie et appliqué à l'éducation des adultes («General Activity Theory»). Il suggère que les sources de la participation des adultes à des activités de formation proviendraient à la fois des variables situationnelles, c'est à dire des conditions de vie, des variables personnelles et des conjonctures (Smith et Theberge, 1987; Cookson, 1986; Silva *et al.*, 1998). Rubenson (1983), quant à lui, propose un cadre conceptuel fondé sur la théorie générale des attentes («expectancy-valence approach») afin de comprendre comment l'individu fonctionne psychologiquement en regard de sa prise de décision de participer ou non à des activités d'apprentissage. Cet auteur (Rubenson, 1977) suggère avec le modèle «Recruitment Paradigm» une interprétation cognitive selon laquelle la participation à l'éducation varie

en fonction de l'interaction de variables personnelles et environnementales dans la vie de l'individu. L'influence de ces variables sur le comportement dépend de la réponse de l'individu face à celles-ci. Ce modèle mise sur l'importance de l'expérience subjective passée par rapport à l'éducation et l'influence du comportement de son groupe de référence dans la décision de participer. Cross (1981) propose le «Chain-of-Response Model». D'après ce modèle, la participation d'un adulte à une activité de formation n'est pas une action isolée mais la résultante d'une chaîne complexe de réponses de l'individu fondées sur différents facteurs en commençant par la perception de soi et l'attitude envers l'éducation (Silva *et al.*, 1998; Wikeland *et al.*, 1992; Courtney, 1992).

Mais bien que la recherche sur la participation à l'éducation des adultes fasse l'objet d'une longue tradition, peu d'études systématiques d'envergure ont été réalisées pour expliquer les obstacles à la participation à des activités de formation et particulièrement celles des adultes peu scolarisés non participants. La partie suivante vise à examiner la littérature traitant spécifiquement des obstacles à la participation concernant des adultes peu scolarisés.

Sur le plan théorique, un courant de recherche en andragogie fait état de la description de catégories conceptuelles de *barrières* (*barriers*) qui empêchent les adultes de participer ou qui les poussent à abandonner. Cross (1981), à partir de résultats de plusieurs sondages nationaux sur l'éducation des adultes effectués aux États-Unis, définit des catégories conceptuelles de barrières qui pourraient faire obstacles à la participation. L'auteure propose d'analyser les obstacles à la participation selon trois catégories interdépendantes de barrières: les barrières situationnelles, dispositionnelles et institutionnelles. Une variation des catégories de barrières à la participation est proposée par Darkenwald et Merriam (1982). Ces auteurs élargissent la définition des barrières dispositionnelles de Cross (1981) en lui ajoutant la dimension psychosociale. Ils introduisent également une nouvelle catégorie conceptuelle, soit celle des barrières informationnelles.

Sur le plan empirique, la littérature sur les obstacles comporte principalement des recherches de nature quantitative et quelques recherches de nature qualitative. Précisons d'entrée de jeu que l'étude des obstacles est un champ de recherche davantage exploré aux États-Unis qu'au Canada. La majorité des recherches sur les obstacles et la non-participation ont été conduites aux États-Unis. Cependant, plusieurs sont réalisées à partir de sondages et en interrogeant des adultes dans la population en général sans préciser leur niveau de scolarité ou de participation à des activités de formation (Central Research Corporation, 1980; Price et Lyon, 1982; Rose et Graesser, 1981; Sherman, 1990; Sundet et Galbraith, 1991). Aussi, d'autres études sont effectuées par sondage mais à l'aide d'un échantillon d'adultes qui participent déjà à des programmes de formation aux adultes (Watt et Boss, 1987), à des formations professionnelles continues (Drake, 1988; Blais *et al.*, 1989) ou à des activités de formation en enseignement supérieur (Apt, 1978; Ellsworth, 1991). L'existence de ces études sur les obstacles et la non-participation est importante à signaler. Celles-ci utilisent en général des méthodes de collecte de données quantitatives et s'adressent à un échantillon d'adultes souvent scolarisés et qui participent déjà à des activités de formation.

Un courant important sur les obstacles à la participation se démarque toutefois aux États-Unis. Sans reprendre des typologies conceptuelles, les chercheurs analysent les obstacles à la participation par facteur, c'est-à-dire en utilisant une analyse factorielle de données qui est désignée comme les «facteurs de dissuasion» ou dans la littérature anglophone comme les «deterrents factors» (Scanlan, et Darkenwald, 1984; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes, 1988; Hayes et Darkenwald, 1988; Valentine et Darkenwald, 1990). Ce courant de recherche a pour origine l'approche de Scanlan et Darkenwald (1984) qui ont développé une échelle d'énoncés qui pourraient s'avérer être des «forces de dissuasion» ou des «contraintes» à la participation (*Detterents to participation Scale (DPS)*). Cette échelle a été construite afin d'identifier les facteurs de dissuasion face à la participation à la formation continue. Les données sont recueillies à partir d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de professionnels de la santé.

Cette approche a été reprise par Darkenwald et Valentine (1985) qui ont développé une échelle des «forces de dissuasion» (*Deterrents to Participation Scale-General (DPS-G)*) afin d'identifier les principales contraintes à la participation à l'éducation des adultes pour la population en général. Cette recherche est effectuée par l'envoi d'un questionnaire par la poste auprès d'un échantillon d'adultes dans la population. Six facteurs de dissuasion sont dégagés: le manque de confiance des personnes, le manque de pertinence ou d'attrait des cours, les contraintes de temps, le peu d'intérêt personnel en terme de priorité, les coûts et les problèmes personnels. À l'issue de ces résultats, les chercheurs font ressortir également que la population peu scolarisée ne représente pas un tout homogène par rapport aux perceptions des obstacles à la participation. Ils indiquent alors l'importance d'étudier ceux-ci selon des groupes spécifiques dans la population adulte.

De ce fait, Hayes et Darkenwald (1988) développent une échelle d'énoncés pour mesurer les «forces de dissuasion» à la participation mais précisément pour les adultes peu scolarisés (*Deterrents to Participation Scale for Low-Literate Adults*). À partir des résultats d'un questionnaire soumis à des adultes peu scolarisés qui participent déjà à des programmes d'éducation de base, ils identifient cinq principaux facteurs. Ces facteurs explicatifs des contraintes à la participation des adultes peu scolarisés sont: le manque de confiance en soi, la désapprobation du réseau social, les barrières situationnelles, l'attitude négative envers l'enseignement et le manque d'intérêt personnel. En se basant sur la banque de données de l'étude précédente, Hayes (1988) développe une typologie des perceptions des contraintes face à la participation à la formation de base d'adultes peu scolarisés.

On constate que les données de ces études sont recueillies à l'aide d'un échantillon d'adultes peu scolarisés participants. À cet effet, Beder (1990) interroge la pertinence de ces études sur la non-participation puisque celles-ci sont conduites sur la base d'un échantillon d'adultes qui sont déjà engagés dans des programmes de formation de base, ce qui démontre, d'après l'auteur, que ces adultes ne sont donc pas a priori dissuadés de participer. De son côté, sans utiliser les échelles de «forces de dissuasion», par une

enquête téléphonique, Beder (1990) étudie les raisons de la non-participation auprès d'adultes peu scolarisés et non participants en s'appuyant sur une liste de trente-deux énoncés illustrant des obstacles potentiels à la formation. Les résultats révèlent que cinq des six énoncés réfèrent à des conceptions plutôt négatives de l'apprentissage qui associent toute forme d'éducation au monde scolaire. Ainsi, la non-participation s'expliquerait en partie par l'image négative des adultes forgée par leurs expériences scolaires antérieures. Toute possibilité de formation serait alors envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec.

Il est capital de retenir de ces études que la question de la disposition des adultes face à l'éducation est importante et qu'il est nécessaire de considérer l'hétérogénéité et donc la diversité des besoins qui peut exister au sein de la population adulte. Aussi, ces études mettent en évidence l'existence d'une multitude d'obstacles qui agissent simultanément sur la participation et qui ont des effets multiplicateurs. Soulignons que ces études, effectuées à l'aide d'analyses factorielles des données, ont rarement utilisé l'analyse de données de nature qualitative ne permettant pas d'approfondir les obstacles à la participation et elles ont rarement porté sur des adultes non participants peu scolarisés.

Une autre orientation de recherches empiriques est relevée dans la littérature concernant les obstacles à la participation. Par des recherches qualitatives, Fingeret (1983), Gowen (1996) et Kreithlow *et al.* (1981) tentent d'expliquer la non-participation en démontrant l'emploi, chez des populations marginalisées, de réseaux d'échanges de savoirs et de compétences qui peuvent devenir une source riche d'apprentissages informels et de soutien qui suppléaient parfois au besoin d'une formation structurée. D'autres chercheurs (Hautecoeur, 1990, 1992; Quigley 1987, 1990, 1992 et 1995) expliquent la non-participation par la théorie de la résistance proposée par Bourdieu et Passeron (1973), ainsi que Giroux (1983), selon laquelle les adultes des milieux populaires résistent, de manière délibérée ou non, à l'acculturation sous-jacente au contenu et aux formats traditionnels de formation. Des recherches qualitatives utilisant l'entrevue en profondeur ont également été conduites par Benseman (1989), Thomas (1990) et Quigley (1989; 1993) afin de comprendre la non-participation. Les adultes non

participants peu scolarisés ont été interrogés sur leur perspective de l'éducation en général, l'éducation de leurs enfants, leur éducation et celle du réseau d'amis. Les résultats démontrent que les valeurs et l'attitude envers l'éducation sont très importantes dans la décision de ne pas participer. D'après Quigley (1997) et Quigley et Arrowsmith (1997), il faut donner la parole aux adultes non participants et approfondir la question de la «disposition» de ces adultes face à l'éducation.

Il est important de souligner qu'une recherche canadienne d'envergure (Long, 2002) a été menée pour approfondir la non-participation en alphabétisation et dans d'autres programmes de formation («upgrading program»). Cette recherche s'est effectuée au moyen d'entrevues et de questionnaires téléphoniques administrés à des adultes non participants à travers le Canada. Les résultats de la démarche qualitative démontrent, qu'en dépit du fait que la plupart des adultes ont déjà pensé suivre des cours, plusieurs obstacles ont empêché ces derniers de participer. La satisfaction à l'égard des compétences de base, le peu d'utilisation de l'écrit, surtout en milieu rural, et le manque d'intérêt ont éloigné les adultes de la formation au cours de leur vie. De plus, même si ces adultes ont souhaité un jour suivre des cours, les charges et les pressions familiales ainsi que les difficultés reliées au travail ont constitué des empêchements directs, de même que les expériences scolaires antérieures négatives, les appréhensions à l'égard des programmes et des enseignants ou de l'éventualité de vivre un échec.

Quant aux résultats de la démarche quantitative, ils révèlent que 60 % des gens ont déjà pensé suivre des cours et que 40 % pensent le faire d'ici cinq ans. À cet égard, Long (2002) identifie deux groupes d'adultes: ceux qui n'ont pas l'idée de se former dans les cinq prochaines années (les «discontinués»), qui sont plus âgés et qui éprouvent moins de besoins de s'inscrire en formation, et ceux qui envisagent de suivre éventuellement une formation (les «persistants»), qui sont plus jeunes et qui identifient davantage de besoins de formation. Relativement aux besoins de formation, l'identification de lacunes dans au moins une des compétences de base (lecture, écriture, calcul) s'avérerait plus importante que le niveau de scolarité afin d'expliquer l'intérêt pour une éventuelle formation. En effet, le groupe des personnes ayant identifié des lacunes sont davantage

susceptibles de vouloir suivre une formation. Les raisons de ne pas participer ne diffèrent pas cependant entre les «persistants» et les «discontinuers». La moitié des répondants indiquent des obstacles socioéconomiques (problèmes liés à la famille, au travail, à la distance à parcourir pour suivre une formation) ou des obstacles liés aux programmes (programmes trop longs, trop difficiles, qui ne respectent pas le rythme). Les facteurs cognitifs-émotifs, soit principalement les peurs et les appréhensions à l'égard d'une formation, sont rapportés dans une moindre mesure. D'autres éléments mis en évidence sont le manque d'intérêt pour les cours, le manque d'information sur les programmes et les effets négatifs des expériences scolaires antérieures. Les résultats des questionnaires indiquent, entre autres, que les adultes qui veulent suivre des cours préfèrent nettement le faire dans une école (cadre d'éducation formel) plutôt que dans un lieu non formel, dans un contexte de petits ratios ou dans une approche individualisée (un à un). L'analyse des aspects institutionnels plus large que les programmes et touchant les politiques et mesures d'accès n'est pas explorée.

En conclusion, les auteurs proposent trois catégories d'analyse des obstacles à la participation: *socioeconomic factors*; *cognitive-emotive factors*; *program-policy-related factors*. En fait, ces derniers réaffirment la diversité et l'effet multiplicateur des obstacles à la formation. Les auteurs émettent également quelques éléments de solutions pour freiner les obstacles, par exemple, augmenter la sensibilisation des employeurs afin de soutenir l'effort de formation des employés, augmenter l'accès à des services de garde, rassurer et encourager les adultes qui entreprennent une démarche de formation dans le but de contrer leur anxiété et mieux informer les adultes de ce qui se passe réellement en classe.

Bien que la recherche couvre l'ensemble des provinces canadiennes et que les éléments de langue et de culture soient approfondis dans le cas des autochtones, la situation des immigrants tout comme les caractéristiques des adultes propres au Québec ne sont pas précisées. Au plan méthodologique, les démarches quantitatives et qualitatives sont analysées en parallèle et aucun lien entre les deux analyses et les résultats obtenus n'est

effectué. De fait, la démarche qualitative semble avoir été une démarche préliminaire à l'enquête quantitative à laquelle davantage d'attention est accordée.

Dans la littérature concernant les obstacles, des enquêtes qui utilisent la classification des barrières de Cross (1981) et qui distinguent, principalement, ceux et celles qui auraient voulu suivre une formation mais qui, pour quelque motif que ce soit, n'en ont pas suivie, sont relevées. Suivant cette distinction, 72 % des adultes canadiens n'ont pas suivi de formation en 1997 et la grande majorité d'entre eux (87 %) n'ont même pas pensé à le faire (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Les motifs invoqués par les adultes pour ne pas suivre une formation alors qu'ils auraient souhaité le faire sont multiples. Comme obstacle situationnel, le manque de temps est principalement invoqué, en raison du travail mais aussi des responsabilités familiales, une situation davantage apportée par les femmes. Les deux autres obstacles les plus fréquemment mentionnés par les adultes qui auraient souhaité suivre une formation sont le manque d'argent et les coûts liés à la formation ainsi que le fait que le programme visé est offert à un moment ou à un endroit peu pratiques. Quant aux obstacles dispositionnels, ils sont très peu investigués par ce type d'enquête, étant donné que les questions ne sont posées qu'à ceux et celles qui avaient l'intention au départ de suivre des cours. Notons que ces obstacles n'ont pas été analysés en tenant compte de la scolarité des répondants (Statistique Canada, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997). Par ailleurs, indiquons que selon des résultats d'enquêtes sur l'alphabétisme, la majorité des adultes évalués faibles lecteurs ne se reconnaissent pas de difficultés à l'écrit et s'estiment compétents pour fonctionner, niant par le fait même le besoin de suivre des cours pour se perfectionner (Statistique Canada, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997).

Quant aux recherches sur les obstacles qui tiennent compte du point de vue des formatrices et des formateurs en formation de base, elles ont surtout été effectuées aux États-Unis et elles interrogent les intervenantes et les intervenants en formation de base, individuellement ou en groupe, pour faire émerger les principaux obstacles à la participation (Hayes et Darkenwald, 1988; Beder et Valentine, 1990; Valentine, 1990;

Beder, 1994). Les auteurs de ces recherches, présentées précédemment, utilisent cette démarche comme une étape préliminaire à des études quantitatives permettant ainsi d'établir les catégories utilisées dans les questionnaires ou dans les échelles de «force de dissuasion» à la participation (*Deterrents to Participation Scale*).

Les intervenantes et intervenants en formation de base peuvent être interrogés également pour recueillir de l'information supplémentaire suite à des sondages nationaux qui regroupent une multitude de répondants (adultes participants et non participants, professionnels de l'éducation et des services sociaux). Par exemple, Sherman (1990) a soumis, dans l'État du Wyoming, un questionnaire à questions ouvertes à onze professionnels de programmes en formation sur les causes de la non-participation des adultes aux programmes de formation de base. Les réponses obtenues sont: le manque de connaissances, par les participants potentiels, sur les programmes offerts, et ce, même après plusieurs campagnes publicitaires, la peur de l'échec et l'attitude négative du milieu, les difficultés liées au temps disponible dû à l'horaire de travail, l'absence de motivation à obtenir un diplôme, le transport et le soin des enfants.

Du côté canadien, quatre études s'intéressent au point de vue des formatrices et des formateurs d'adultes peu scolarisés. Trois de ces études (Hoddinott, 1998; Cogem Recherche, 1997; Charest et Roy, 1994) rendent compte de certains aspects de la formation offerte aux adultes peu scolarisés; toutefois, une seule traite spécifiquement des obstacles à la participation. En effet, une seule recherche (PGF Consultants Inc., 1997) réalisée à l'aide de quatre entrevues de groupe, présente le point de vue des intervenants des milieux scolaire, communautaire et gouvernemental à l'égard des obstacles à la participation à des activités de formation de base. Les résultats révèlent l'importance de certaines barrières qui sont regroupées en deux catégories, soit les barrières psychosociales associées au vécu personnel des apprenants et à leurs attitudes face à l'alphabétisation, et les barrières socioéconomiques qui posent des obstacles concrets à l'accessibilité des personnes analphabètes aux programmes d'alphabétisation ainsi qu'à leur assiduité, une fois devenus des apprenants.

Les barrières psychosociales énoncées par les intervenants sont les suivantes: les personnes peu alphabétisées ne perçoivent pas leurs difficultés d'écriture et de lecture comme un facteur limitant leur avancement au niveau social et économique; le manque de confiance en soi et de mauvaises expériences d'apprentissage antérieures rendent difficile l'inscription à un programme d'alphabétisation et, finalement, la publicité actuelle met parfois l'accent sur les manques des personnes analphabètes et projette quelquefois une image négative des apprenants. Les auteurs affirment que les barrières psychologiques associées à la décision de participer à un programme d'alphabétisation tendent à discréditer les «campagnes de recrutement» se déroulant sur une période restreinte et reposant sur des contacts épisodiques. La nécessité d'établir un lien de confiance entre le recruteur et le candidat exige une approche davantage axée sur le long terme et les contacts personnels soutenus et rapprochés. À ce sujet, Hautecoeur (1990) rappelle que le recrutement le plus efficace est celui mené par les participants à l'alphabétisation quand les conditions de celle-ci sont favorables et attirantes. Il mentionne comme moyen de recrutement le bouche à oreille et le porte à porte convivial. Un autre obstacle, classé dans la catégorie psychosociale pour les fins de cette étude, est le caractère institutionnel de certains programmes scolaires qui contraste avec la réalité socioéconomique de plusieurs personnes analphabètes et qui est mal adapté au recrutement dans les milieux populaires culturellement distants de ce type de fonctionnement et d'organisation (PGF Consultants Inc., 1997).

Quant au point de vue des formatrices et des formateurs sur les barrières socioéconomiques, il révèle que les personnes peu alphabétisées et provenant d'un milieu défavorisé se concentrent sur leurs besoins primaires (nourriture et logement) avant de penser à suivre un programme de formation. De plus, les nombreux problèmes sociaux qu'ils rencontrent les empêchent de se concentrer sur leur apprentissage. L'étude ne définit pas et n'approfondit pas les autres catégories conceptuelles d'obstacles présentées précédemment, soit les obstacles informationnels et institutionnels.

Enfin, Beder et Valentine (1990) mettent en évidence que l'écart entre les besoins et les attentes des adultes peu scolarisés au regard de la formation et les perceptions qu'en avaient les formateurs expliqueraient, entre autres, le peu d'engagement de ces adultes, des aspects mis en évidence également par Martin (1987), Hayes et Valentine (1989) et Horsman (1990).

Soulignons que peu d'études portant spécifiquement sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés ont tenu compte du point de vue des personnes ayant une relation privilégiée avec les personnes peu scolarisées, à savoir les formatrices et les formateurs.

En résumé, peu d'études systématiques se sont intéressées à explorer en profondeur les motifs des adultes peu scolarisés et surtout non participants (Quigley et Arrowsmith, 1997; Baran *et al.*, 2000). De plus, peu d'études ont utilisé des données de nature qualitative (Wikelund *et al.*, 1992). Plus précisément, très peu d'études ont effectué des entretiens auprès des formateurs et des formatrices ainsi qu'auprès des acteurs directement concernés, soit les adultes peu scolarisés identifiés en sous-groupes: des participants, des anciens participants et des non-participants pour décrire les obstacles à la participation, ce qui permettrait de mettre à jour la diversité et la singularité des obstacles à contourner. Enfin, autant au regard des recherches de nature qualitative que quantitative, peu d'études ont approfondi la question de la «disposition» des adultes face à l'éducation. Les études sur les obstacles à la participation réalisées aux États-Unis et ailleurs au Canada ont rarement porté sur des non-participants peu scolarisés, ce qui empêche toute transposition des résultats pour cette population. En outre, compte tenu de la nature de certains obstacles limitant la participation des adultes, il est important de rendre compte de l'ensemble des obstacles décrits par ces adultes qui sont spécifiques à l'éducation des adultes offerte au Québec.

1.4 Objectifs de la recherche

Les professionnels de l'alphabétisation sont préoccupés depuis longtemps par la difficulté de recruter la population peu scolarisée (Blais *et al.*, 1988); de plus, le droit et l'accès à la formation de ces adultes sont des enjeux importants identifiés par les milieux d'intervention (Bélisle, 1991; ICEA, 1994; RGPAQ, 1996). Malgré l'injection additionnelle de fonds fédéraux depuis une dizaine d'années en alphabétisation, les activités de sensibilisation et de recrutement des populations ciblées n'ont pas fourni les résultats escomptés (Charest, 1999).

La participation des personnes peu scolarisées est une préoccupation majeure dans la plupart des pays tout comme au Québec (MEQ, 2002a). Un rapport publié par l'OCDE (2003) confirme que, dans plusieurs pays membres, les activités de formation rejoignent avant tout les personnes les plus qualifiées qui travaillent dans les grandes entreprises. Les chômeurs et les individus les moins qualifiés sont, au contraire, peu susceptibles de participer. L'augmentation de l'accès à la formation, particulièrement pour les groupes désavantagés, constitue un défi majeur. Le rapport propose une série d'initiatives pour pallier cette lacune: rendre l'apprentissage plus attrayant pour les adultes, en utilisant notamment des méthodes pédagogiques adaptées et une offre de formation plus flexible; stimuler la formation professionnelle en entreprise; mettre au point des mécanismes de financement visant à inciter les individus à suivre une formation; améliorer la qualité de l'apprentissage des adultes grâce à un contrôle de la qualité ou à l'évaluation des résultats; coordonner l'action des différents intervenants en matière de formation des adultes.

La politique gouvernementale québécoise de formation continue abonde dans le même sens (MEQ, 2002a), en prenant comme premier objectif d'augmenter de façon importante le niveau de la formation de base de la population. Pour cela, diverses mesures sont proposées en matière de promotion de la formation de base, d'adaptation des services d'accueil et de référence, de la diversification des modes et lieux de

formation, d'augmentation des activités d'apprentissage en milieu de travail et d'un meilleur financement de la formation de base.

Or, malgré cet intérêt pour augmenter la participation des adultes peu scolarisés, il n'y a pas de recherche québécoise qui analyse en profondeur les barrières ou les obstacles à cette participation. Selon Hautecoeur (1990), il faut tenter de comprendre davantage l'écart entre le discours social réitérant la nécessité de la formation et la perception qu'en ont les adultes peu alphabétisés. Selon lui, la population ne vient peut-être pas en formation parce qu'elle ne se sent pas concernée par les discours alarmistes sur l'analphabétisme ou paternalistes sur les bienfaits de l'alphabétisation. Ainsi, ceux qui s'inscrivent en formation ne seraient peut-être «que la petite minorité de ceux qui se reconnaissent comme tels, selon la définition des autres. Ceux qui ont trouvé dans l'identité négative intériorisée une raison d'être.» (Hautecoeur, 1992, p. 115) Cette perception rejoint celle de Quigley (1990) lorsqu'il affirme que le fait, pour des adultes marginalisés, de ne pas participer peut être interprété comme un acte de résistance à diverses formes d'acculturation.

Les études sur les barrières à la participation, principalement américaines, ont connu un certain essor durant les années 80 pour s'atténuer par la suite. Les quelques recherches canadiennes (Thomas, 1990; PGF Consultants Inc., 1997; Long, 2002) sont peu connues au Québec; leurs résultats, même réinvestis dans la pratique, ne pourraient rendre compte adéquatement de la nature des obstacles institutionnels qui sont spécifiques à l'éducation des adultes offerte au Québec, particulièrement dans la prise en compte des milieux formels et non formels d'éducation et des caractéristiques culturelles propres à la situation québécoise.

C'est pourquoi notre recherche pourra contribuer à enrichir et compléter les savoirs en ce domaine. L'objectif de la recherche est le suivant:

- analyser les obstacles à la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation, dans un cadre d'éducation formel ou non formel selon quatre groupes

d'informateurs, soit des participants et des anciens participants à des activités de formation, des adultes n'ayant jamais participé à de telles activités, ainsi que des formateurs et des formatrices.

Cette recherche qualitative s'appuiera sur plusieurs types de témoignages, tant chez des non-participants, des participants que des anciens participants, ainsi que des groupes de formateurs et formatrices, de façon à mieux rendre compte de la diversité et de la singularité des besoins de la population à rejoindre. Enfin, le cadre de l'apprentissage est un aspect majeur à considérer. La Conférence internationale de Hambourg a réitéré l'urgence de mettre en place une offre d'alphabétisation plus diversifiée, notamment en élargissant les possibilités d'apprentissage en milieux non formels (Unesco *a et b*, 1997). C'est pourquoi cette recherche examine comment les lieux d'apprentissage (milieux formels et non formels) influent sur l'intérêt des adultes à s'inscrire en formation.

Bref, il est approprié de faire un examen minutieux des barrières à la participation et de leurs effets combinés sur les personnes peu alphabétisées qui ne participent pas à la formation, de manière à identifier des moyens pour augmenter la participation et l'engagement de ces adultes dans des activités de formation qui leur soient pertinentes et profitables. Cette étude est d'autant plus à propos alors que le Québec est engagé depuis 1997 dans une réforme en profondeur du système d'éducation, incluant des changements majeurs dans les politiques et les programmes en éducation des adultes et en «alphabétisation».

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre se consacre au cadre théorique de la présente recherche. Il présente d'abord une synthèse théorique des catégories conceptuelles d'obstacles à la participation à des activités de formation sur lesquelles prend appui cette recherche ainsi qu'une justification du choix de privilégier celles-ci. Dans un deuxième temps, la façon dont ces dernières sont utilisées pour structurer l'analyse des données est présentée. Enfin, les termes reliés aux objectifs de recherche, «personnes peu scolarisées», «activités de formation» et «cadre d'éducation formel ou non formel» sont définis et justifiés.

2.1 Obstacles à la participation

Comme il a été vu dans le chapitre de la problématique, des modèles théoriques, dont le cadre est situé au confluent de la psychologie et de la sociologie, ont été développés en andragogie. Mais bien que ce champ de recherche ait hérité d'un courant dominant de modèles théoriques sur la participation, Quigley et Arrowsmith (1997) insistent sur le fait que la recherche empirique sur la participation et la non-participation en éducation des adultes a besoin d'assises théoriques. En effet, ces modèles théoriques ont rarement été utilisés et appliqués à la recherche sur la participation en éducation des adultes (Quigley et Arrowsmith, 1997). De l'avis de ces auteurs, la compréhension du phénomène des obstacles à la participation passerait par la nécessité d'utiliser des balises théoriques et l'utilisation de cadres qui tiennent compte des dimensions sociologiques et psychologiques afin de mieux saisir la globalité et la complexité de l'objet d'étude.

À cet égard, dans sa recension des écrits sur la recherche concernant la participation, Beder (1989) confirme que les facteurs qui affectent la participation peuvent être regroupés en ce qu'il désigne comme deux «constellations d'influences», l'une est structurelle et l'autre «attitudinale», c'est-à-dire les facteurs structurels qui touchent les

adultes ainsi que les éléments associés à l'attitude et la disposition de l'individu face à l'éducation. Hayes (1987, 1988) a également identifié ces deux constellations majeures au regard des raisons de la non-participation.

Cross (1981), quant à elle, souligne l'importance de s'appuyer sur un cadre conceptuel propre à l'examen des obstacles à la participation qui reconnaît l'influence des dimensions institutionnelles et structurelles mais aussi des dimensions psychologiques, c'est-à-dire les attitudes et les dispositions des individus envers l'éducation. Elle indique que les obstacles à la participation peuvent être classifiés selon trois catégories interdépendantes: institutionnelle, dispositionnelle et situationnelle.

Quigley et Arrowsmith (1997) affirment que la plus récente recherche sur la non-participation d'adultes peu scolarisés (Quigley, 1997) continue de suggérer l'utilisation d'un cadre de référence similaire aux catégories conceptuelles proposées par Cross (1981). En effet, en plus d'être dépeint par Quigley (1997) comme un cadre de référence large englobant une multitude de dimensions qui peuvent influencer les décisions des adultes peu scolarisés de participer ou de ne pas participer à des programmes de formation de base, celui-ci indique comment les circonstances de la vie, les problèmes qui peuvent émerger des institutions de l'éducation, et la disposition envers l'éducation développée par les adultes au cours de leur vie peuvent créer des barrières de situation, d'institution et de disposition. Quigley et Arrowsmith (1997) soutiennent que les catégories conceptuelles doivent être davantage considérées au niveau de la recherche.

En outre, plusieurs enquêtes sur l'alphabétisme et sur la participation des adultes à la formation (Statistique Canada, 1995, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; OCDE et Statistique Canada, 1997) ont fourni une banque de données permettant de documenter les obstacles qui empêchent les adultes de suivre des cours. Pour présenter ou analyser les obstacles, les chercheurs ont en général pris appui sur la classification générale des barrières de Cross (1981), illustrant en ce sens l'importance de la contribution de cette chercheuse à ce champ de recherche

(Bélanger et Valdivielso, 1997; Quigley et Arrowsmith, 1997; Doray et Arrowsmith, 1997; Hasan et Tuijnman, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001).

La présente étude s'appuie sur les catégories conceptuelles proposées par Cross (1981) et développées par la suite par Darkenwald et Merriam (1982) puisque celles-ci couvrent une série de dimensions autant au niveau psychologique que sociologique. Ainsi, ces dernières ne sont pas restrictives mais au contraire elles permettent d'accéder à une multitude de dimensions importantes qui peuvent créer des obstacles à la participation. Les obstacles sont classifiés selon quatre catégories interdépendantes de barrières: institutionnelles, dispositionnelle ou psychosociale, situationnelle et informationnelle (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982).

La catégorie conceptuelle de «barrières institutionnelles» désigne les conditions socioéconomiques, financières et politiques qui affectent les décisions des individus à l'égard de la participation à une formation (Cross 1981; Darkenwald et Merriam, 1982, Rubenson, 1983). Cette catégorie conceptuelle comprend également tous les aspects touchant l'offre de formation, c'est-à-dire le contenu et les pratiques andragogiques, les horaires, la formation et l'éthique du personnel, la localisation des institutions et l'environnement (Cross, 1981; Quigley, 1997).

Pour Quigley et Arrowsmith (1997), derrière les barrières créées par les institutions, il y a les questions concernant le coût de la formation, l'offre de formation et l'inefficacité de la promotion de l'éducation des adultes; l'ensemble de ces dernières ayant une implication considérable pour la recherche sur les obstacles à la participation des personnes peu scolarisées. Il a été observé, au Québec comme dans la plupart des pays industrialisés, un essor de l'offre de formation axée vers le marché du travail (Doray et Arrowsmith, 1997). Ces formations rejoignent davantage les personnes déjà en emploi, particulièrement les cadres et professionnels les plus jeunes et les plus scolarisés (Kapsalis, 1997) et très peu les adultes qui occupent des emplois peu spécialisés ou qui sont en dehors du marché du travail. Dès lors, cette expansion a comme conséquence de

diminuer le financement et par conséquent l'accès à des formations qui couvrent d'autres types de besoins (Brady et McCauley, 1999). À ce propos, Beder (1994) note que le statut précaire du personnel enseignant a une incidence sur la qualité des programmes et les possibilités d'innovation. Wagner (2000) souligne d'ailleurs que les innovations dans les structures et les programmes jouent un rôle central pour renforcer la motivation des adultes et les inciter à s'engager dans une démarche de formation.

La catégorie conceptuelle de barrières dispositionnelles désigne les valeurs et les attitudes des individus vis-à-vis l'éducation et l'acquisition de connaissances en général (Cross, 1981; Rubenson, 1983, 1988). Ces barrières sont liées aux attitudes et à la perception de soi en tant qu'apprenant.

Un aspect intéressant à insérer au cadre de référence de la présente étude est l'élargissement par Darkenwald et Merriam (1982) de la définition des barrières dispositionnelles de Cross (1981). Ces auteurs incluent le contexte social qui construit la perception, les croyances et les valeurs des individus face à l'éducation. Ils désignent cette catégorie conceptuelle comme étant les «barrières psychosociales».

Quigley et Arrowsmith (1997) indiquent que les obstacles de nature dispositionnelle ou psychosociale sont souvent sous-estimés bien qu'ils constituent le champ le plus énigmatique au regard de la recherche sur la participation à la formation de base des adultes peu scolarisés. Dans le même ordre d'idée, Thomas (1990) soutient que l'une des barrières principales à la participation des adultes peu scolarisés est forgée par l'image négative de leurs expériences scolaires antérieures. Cervero et Kirkpatrick (1990) proposent aussi que l'un des éléments à approfondir concerne les relations entre les antécédents familiaux et scolaires des adultes et leur participation à la formation. En outre, l'un des facteurs dispositionnels majeurs est sans contredit la motivation, qui résulte en partie de la conception qu'a l'adulte de l'apprentissage et de sa propre capacité à apprendre. Cette motivation est également fonction des efforts envisagés pour atteindre ses objectifs, de la durée de la formation, des retombées de celle-ci en termes de résultats directs et perceptibles (Wagner, 2000; Johnstone et Rivera, 1965).

Quant à la catégorie conceptuelle de barrières situationnelles, elle réfère à des éléments contextuels qui touchent l'individu dans sa vie quotidienne, dans son environnement physique et social immédiat (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982). Les barrières situationnelles sont liées à l'économie, à la culture et à la structure de la famille (Quigley et Arrowsmith, 1997). Le manque de temps et le manque d'argent sont les motifs les plus fréquemment mentionnés pour justifier l'absence de participation à des activités de formation (Statistique Canada, 1997; OCDE et Statistique Canada, 1997). En dépit du fait que les obstacles situationnels soient assez bien documentés, Quigley et Arrowsmith (1997) signalent qu'ils ont des incidences beaucoup plus sérieuses chez les personnes marginalisées que chez celles qui ont un niveau de scolarité supérieur et donc qu'il ne faudrait pas les négliger. En conséquence, ces éléments semblent constituer des barrières importantes pour des personnes peu scolarisées qui disposent de peu de moyens financiers. En effet, le coût, incluant le transport, la scolarité, les livres et la garde des enfants peut être un frein majeur quand les adultes ne disposent que d'un revenu de base. Cependant, comme le rappellent Rubenson et Xu (1997), ces motifs subjectifs, invoqués tant par les participants que par les non-participants, sont fonction de la valeur relative accordée à la formation et demandent à être questionnés davantage.

Enfin, un autre aspect intéressant est l'introduction par Darkenwald et Merriam (1982) d'une quatrième catégorie conceptuelle, soit les barrières informationnelles. Pour Cross (1981), le manque d'information peut être une barrière institutionnelle s'il est présumé que les institutions devraient assumer les responsabilités d'offrir l'information. Elle peut être une barrière situationnelle, s'il est supposé que les résidents de logement à prix modique reçoivent rarement de l'information au sujet des cours offerts en éducation. Le manque d'information peut être également une barrière dispositionnelle si l'hypothèse est à l'effet que les adultes qui ne sont pas favorables à l'éducation devraient faire plus d'efforts pour s'informer eux-mêmes des opportunités. Toutefois, Darkenwald et Merriam (1982) soutiennent que les barrières liées à l'information sont capitales et deviennent dès lors une catégorie distincte comparativement aux catégories de Cross (1981). D'après eux, celle-ci reconnaît l'importance de l'information reçue sur les ressources éducatives et les opportunités de formation. Elle fait référence aux messages,

aux contenus, aux différents lieux de formation où il est possible de suivre des cours, aux moyens qui sont offerts aux adultes et à l'image que projette l'information chez les personnes peu scolarisées.

Ces catégories conceptuelles couvrent des champs dont la portée et l'étendue permettent d'accéder à une multitude d'éléments qui ont été identifiés comme pouvant créer des obstacles à la participation et dont l'investigation est pertinente afin de mettre en évidence et de décrire en profondeur les obstacles réels perçus par les répondants.

Ces catégories conceptuelles utilisées comme cadre de référence ont permis de distinguer les thèmes majeurs liés aux obstacles à la participation abordés lors de la construction des canevas d'entrevue et au moment de l'élaboration des dimensions dans la phase de l'analyse des données. À partir de cette structure théorique, des thèmes principaux ont été dégagés et subdivisés en sous-thèmes (Savoie-Zajc, 2000). Ces catégories conceptuelles ont été utilisées dans la construction du canevas de façon à ce que ce dernier ne soit pas rigide, tout en mettant en place les conditions favorisant chez les répondants l'expression de leur pensée (Savoie-Zajc, 1998; Mayer et Saint-Jacques, 2000).

Enfin, il convient de préciser que l'utilisation du terme «obstacles à la participation» est privilégiée dans le cadre de cette recherche puisque dans la littérature sur la participation, il englobe l'ensemble des autres termes tels «barrières» et «deterrents factors», ce qui permet de soutenir que les catégories conceptuelles utilisées dans le cadre théorique sont ouvertes et flexibles.

Les définitions des termes liés aux objectifs de recherche de la présente étude sont maintenant présentées.

2.2 Personnes peu scolarisées

Dans la perspective de cette recherche, la sous-scolarisation est associée au fait de ne pas avoir de premier diplôme d'études secondaires, que ce soit le diplôme d'études secondaires ou le diplôme d'études professionnelles. Plusieurs études montrent que le fait de ne pas posséder de première qualification scolaire a des conséquences directes sur l'intégration en emploi, la participation à la formation, le revenu et la maîtrise des compétences en lecture (OCDE et Statistique Canada, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Sur l'ensemble de ces aspects, une nette distinction entre la situation des adultes qui n'ont pas de première qualification et les adultes détenant un premier diplôme est soulevée.

Par ailleurs, à l'Unesco comme dans la plupart des pays, le nombre d'années de scolarité a longtemps été associé à l'analphabétisme. De ce fait, étaient considérées analphabètes les personnes ayant moins de neuf ans d'études et, par conséquent, les personnes étaient jugées alphabétisées si elles étaient scolarisées au-delà de ce seuil. Cette mesure, bien qu'imprécise, avait l'avantage d'être disponible et d'offrir une comparaison valable entre pays. Cette mesure a été graduellement remplacée par la mesure directe des compétences au moyen de tests pour évaluer l'alphabétisme (OCDE et Statistique Canada, 1997). La corrélation entre scolarité et alphabétisme est cependant étroite. Lorsqu'il y a absence de données sur l'alphabétisme, la mesure des moins de neuf ans pour identifier la population cible des activités d'alphabétisation est encore utilisée (Roy et Charest, 2001a).

Dès lors, il semble pertinent de ne pas restreindre la compréhension du concept de personnes peu scolarisées à des personnes ayant moins de neuf ans d'études. Ce groupe reste identifié comme les personnes ayant moins de maîtrise de l'écrit et de ce fait pouvant bénéficier des activités d'alphabétisation, alors que pour les fins de la présente étude, la population étudiée est étendue à tous ceux et celles qui pourraient suivre des cours de formation de base.

Par ailleurs, le fait d'élargir la population peu scolarisée à tous ceux et celles qui ne possédaient pas de premier diplôme a l'avantage d'éviter l'étiquetage négatif associé à l'analphabétisme, de simplifier le recrutement en élargissant le bassin des personnes potentielles à rencontrer, tout en sachant que parmi celles-ci, plusieurs peuvent éprouver des difficultés à l'écrit.

Alors que les travaux préliminaires menant au dépôt de la politique de formation continue associaient davantage la formation de base à l'alphabétisation (Roy et Charest, 2001a), la politique gouvernementale de formation continue (MEQ, 2002a, p. 9) a élargi le concept en adoptant la définition suivante: «Les apprentissages sanctionnés, d'une part, par le diplôme d'études secondaires et, d'autre part, par le diplôme d'études professionnelles, constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire.»

La formation de base comprend un premier ensemble de compétences générales qu'on associe à l'alphabétisation, nécessitant en général neuf ans d'études, auxquelles s'ajoutent deux années de formation plus diversifiée en formation générale ou en formation professionnelle et se terminant par l'obtention d'un premier diplôme. La formation de base est ainsi considérée comme «le socle pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour l'exercice d'une citoyenneté active.» (MEQ, 2002a, p. 9)

Cette formation de base ne s'arrête pas à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, même si cette maîtrise constitue souvent le noyau de compétences facilitant les autres apprentissages. La formation de base inclut une dimension citoyenne et culturelle et une combinaison de compétences générales et professionnelles favorisant l'intégration au marché du travail.

Outre la capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite, la formation de base devrait permettre de rendre un adulte apte à communiquer efficacement avec ses pairs et la collectivité, notamment en utilisant les technologies de l'information et de la

communication et à exercer tous ses rôles de citoyen. Bien qu'il est souhaité distinguer le curriculum de la formation de base des adultes de celui des jeunes, les éléments avancés du curriculum de la formation de base se ressemblent dans les deux secteurs: maîtrise de la langue, développement cognitif, affectif et psychomoteur, résolution de problèmes, sciences humaines, technologies et sciences (MEQ, 2002a).

2.3 Activités de formation

Dans le cadre de la présente recherche, une activité de formation définit toute activité d'apprentissage structuré, donnée dans un cadre formel ou non formel, susceptible de contribuer au développement de l'alphabétisme, c'est-à-dire, au développement de «la capacité d'utiliser les imprimés et l'information écrite pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.» (Statistique Canada, 1996, p. ix) Cette définition mise sur l'alphabétisme puisqu'elle est la composante principale et essentielle à «l'acquisition et à la maîtrise des autres compétences de base.» (Roy et Charest, 2001a, p. 3)

Ces activités doivent toucher les personnes peu scolarisées, c'est-à-dire qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Considérant la définition précédente, les formations retenues peuvent être suivies dans les domaines suivants: en alphabétisation, dans les services d'insertion socioprofessionnelle (SIS), au présecondaire, au premier et deuxième cycle du secondaire ainsi que des formations liées à l'intégration en emploi. Cela correspond en grande partie aux activités de formation offertes en formation générale des adultes et dans les groupes d'alphabétisation.

2.4 Cadre d'éducation formel et non formel

La Conférence internationale de Hambourg et le ministère de l'Éducation ont réitéré l'urgence de mettre en place une offre de formation de base plus diversifiée, notamment en élargissant les possibilités d'apprentissage dans un cadre d'éducation non formel (Unesco, 1997 a et b; MEQ, 2002a). Cette distinction est un aspect majeur à considérer afin, d'une part, de couvrir l'ensemble des possibilités d'activités de formation de base offertes et, d'autre part, d'examiner comment les lieux de formation influent sur l'intérêt des adultes à s'inscrire en formation.

Couillard (1995) définit un «cadre d'éducation formel» comme:

Une éducation institutionnalisée, graduée et structurée sur le plan hiérarchique, qui va de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire. Elle est composée d'enseignements gradués ou systématiques menant à l'acquisition d'un ensemble précis de connaissances ou de compétences. L'éducation formelle englobe la scolarité obligatoire dans le système scolaire ordinaire et est suivie à temps plein. Elle comporte également les études poursuivies à temps plein ou à temps partiel après l'âge scolaire. Ces deux éléments du système d'éducation formelle mènent à l'obtention de titres officiels, notamment les certificats, les diplômes ou les grades. (p. 49)

Au Québec, les activités de formation s'adressant aux personnes peu scolarisées dans un cadre d'éducation formel sont regroupées dans différents services offerts dans les centres d'éducation des adultes, soit les services d'alphabétisation, de formation à l'intégration sociale, d'insertion socioprofessionnelle et de francisation (MEQ, 2002a).

Le «cadre d'éducation non formel», d'après Couillard (1995), comprend:

Une activité organisée et intentionnelle de formation entreprise en dehors du système formel et qui est, par conséquent, non graduée. Cette activité peut être offerte à temps plein ou à temps partiel par un établissement d'enseignement ou un autre organisme. Elle nécessite un agent d'éducation (enseignant, instructeur ou animateur) qui donne des directives, propose une séquence d'activités d'apprentissage et revoit les progrès de l'élève. Elle comprend une grande diversité d'activités, comme la formation structurée, des cours, des séminaires, des séances de tutorat ou des ateliers. (p. 49)

Au Québec, les activités de formation dans un cadre d'éducation non formel sont offertes par des groupes populaires d'alphabétisation et prennent la forme d'ateliers de français, de mathématiques ou d'initiation à l'informatique. Ces dernières peuvent être offertes également par les milieux de travail où elles sont développées en lien avec les tâches des travailleurs. Elles peuvent être aussi proposées par divers organismes communautaires. Dans ce cas, ces activités de formation sont offertes en complémentarité avec la mission de base de l'organisme, par exemple la lutte contre l'appauvrissement (MEQ, 2002a).

Pour les fins de cette étude, ce qui est désigné comme un cadre d'éducation formel regroupe les formations qui peuvent être suivies dans une école ou un centre de formation pour adultes. Ce qui est désigné comme un cadre d'éducation non formel regroupe les formations qui peuvent être suivies dans un groupe populaire d'alphabétisation, dans un lieu de travail, un centre communautaire ou tout autre lieu non rattaché à une institution scolaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le choix de la méthodologie qualitative dans cette recherche s'appuie sur la recension des écrits qui a mis en évidence que les études sur la participation ont rarement permis l'analyse de données de nature qualitative et que peu ont interrogé des non-participants, particulièrement les moins scolarisés comme le soulignent Quigley et Arrowsmith (1997) et Baran *et al.* (2000). Ce choix est aussi conséquent à notre intention de recherche qui est d'analyser les obstacles à la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel selon quatre groupes d'informateurs et d'informatrices.

3.1 Rôle des partenaires

Les trois organismes partenaires impliqués dans la recherche, soit l'Institut canadien d'éducation des adultes, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et Formation Clef Mitis/Neigette, ont été associés à diverses étapes reliées à la collecte des données. Ainsi, ils ont participé à l'élaboration du guide de recrutement des sujets, à la période de recrutement comme telle, de même qu'à la constitution des échantillons. Par ailleurs, ils ont été impliqués dans l'élaboration des canevas d'entrevue individuelle et du guide de discussion pour les entrevues de groupe.

3.2 Échantillons

Deux échantillons ont été constitués dans le cadre de cette recherche: un échantillon de personnes peu scolarisées (participants, non-participants et anciens participants à des activités de formation) et un échantillon de formatrices et de formateurs qui interviennent auprès de personnes peu scolarisées.

3.2.1 Recrutement des personnes peu scolarisées

Au total, 90 organismes ont été sollicités pour participer au recrutement des adultes peu scolarisés dans quatre régions du Québec (Bas St-Laurent/Gaspésie, Québec/Chaudière-Appalaches, Mauricie/Bois-Francs et Montréal), soit 28 groupes populaires d'alphabétisation, 20 centres d'éducation des adultes (commissions scolaires) et 42 autres organismes. Chaque organisme qui souhaitait participer recevait un guide pour faciliter le recrutement ainsi qu'une fiche signalétique (Annexe 1) à compléter pour chaque personne qui acceptait de participer à la recherche. Nous avons reçu de ces organismes un total de 254 personnes intéressées.

L'échantillon a été constitué en tenant compte de deux critères: le contraste et l'homogénéisation (Pires, 1997). Le contraste a été recherché par l'application du principe de diversification externe (entre divers groupes d'informateurs et d'informatrices); l'homogénéisation s'est appliquée par le principe de diversification interne (à l'intérieur du même groupe). Cette diversification des cas a été cherchée par le biais de deux sortes de «variables stratégiques» (Michelat, 1975):

- des variables générales: sexe, âge, expérience de travail (emploi régulier depuis cinq ans, sans emploi régulier depuis cinq ans), provenance (milieu rural, milieu urbain), origine (né au Québec, né hors Québec mais résidant depuis cinq ans), langue (maternelle française, maternelle autre que le français), région administrative (Bas-St-Laurent/Gaspésie, Mauricie/Bois-Francs, Québec/Chaudière-Appalaches, Montréal);
- des variables spécifiques rattachées directement à l'objet de recherche: rapport à la formation (adultes qui n'ont jamais participé à des activités de formation, adultes qui participaient à des activités de formation au moment de l'entrevue, adultes qui ont déjà participé à des activités de formation), cadre d'éducation (formel et non formel).

Par ailleurs, bien que cela n'ait pas été retenu comme critère de diversification, nous avons tenté de varier les parcours de formation suivis par les participants et anciens participants, du moins dans les centres d'éducation dans un cadre formel. Ainsi, nous avons retenu dans notre échantillon des adultes qui étaient inscrits dans des formations en alphabétisation, mais aussi au présecondaire et au secondaire, surtout au premier cycle.

Afin de déterminer le nombre de sujets à inclure dans l'étude pour les entrevues individuelles, nous avons procédé selon la proposition de Savoie-Zajc (1998). Un nombre de quinze informateurs et informatrices a été établi au départ pour chaque groupe de personnes peu scolarisées, lequel a été modifié en cours de recherche grâce à l'application du critère de saturation empirique des données ou «de connaissances» (Ouellet et St-Jacques, 2000; Pires, 1997; Bertaux, 1980) qui se rapporte à la diversité interne.

L'échantillon final est constitué de 17 participants à des activités de formation, 15 non-participants et 16 anciens participants.

Les personnes étaient âgées entre 20 et 74 ans. La moitié d'entre elles avaient entre 30 et 50 ans. Parmi elles, 17/48 avaient un ou des enfants d'âge scolaire ou préscolaire (âgés de moins de 16 ans). Six d'entre elles, soit cinq femmes et un homme élevaient seuls leurs enfants. Également, dix personnes avaient des enfants âgés de plus de 16 ans. Les autres adultes (21) n'avaient pas d'enfant.

L'échantillon a été constitué en distinguant les personnes qui avaient eu des expériences de travail régulier dans les cinq ans (21), de celles qui n'en avaient pas durant la même période (27). Au moment de l'entrevue, près de la moitié des adultes (22/48) recevaient des prestations d'assistance-emploi et 13 autres occupaient un emploi, à temps complet ou à temps partiel. Les autres recevaient des prestations d'assurance-emploi (6), deux étaient retraités et six ne disposaient d'aucun revenu (jeune vivant chez ses parents, femme mariée disposant des revenus de son conjoint, personnes non éligibles aux

prestations d'assistance-emploi). Enfin, le tiers des personnes rencontrées (15/48) avaient peu ou n'avaient pas du tout d'expérience de travail au cours de leur vie adulte; majoritairement des femmes (11/15).

Les emplois que les adultes occupaient ou avaient déjà occupés étaient en général peu spécialisés: bûcheron, manœuvre dans le secteur de la construction, travail en usine sur des chaînes de montage, concierge, femme de chambre, femme de ménage, journalier, chauffeur d'autobus scolaire, couturière, homme à tout faire. Quelques emplois nécessitaient un niveau plus grand de responsabilité: gestion d'un dépanneur, gérant d'un atelier de mécanique automobile, machiniste, chef d'équipe en usine. Beaucoup d'adultes avaient changé d'emploi plusieurs fois au cours de leur vie. D'autres avaient expérimenté des stages de travail offerts dans le cadre de l'assistance-emploi.

Finalement, les deux tiers des adultes participant ou ayant déjà participé à des activités de formation l'avaient fait en alphabétisation, en milieu formel ou non formel. Les autres avaient suivi, essentiellement en milieu formel, divers cours de la première à la dernière secondaire, ainsi que des cours d'insertion socioprofessionnelle; une de ces personnes avait également suivi des cours dans le cadre d'une formation à distance. La majorité des adultes n'avaient pas franchi le premier cycle du secondaire; quelques-uns seulement étaient en voie de terminer les préalables les menant vers la formation professionnelle (DEP). La durée de la participation allait d'une session à jusqu'à sept et huit ans; pour ces quelques cas, la formation était suivie en alphabétisation en milieu non formel.

Le tableau 1 présente les caractéristiques des personnes peu scolarisées formant l'échantillon.

Tableau 1
Caractéristiques des personnes peu scolarisées formant l'échantillon

Nbre de personnes	Hommes	22	Femmes	26	Total	48
Catégorie: P	8		9		17	
A.P.	7		9		16	
N.P.	7		8		15	
Âge:						
20-30	4		9		13	
31-40	8		5		13	
41-50	3		7		10	
51-60	7		4		11	
61-70	0		0		0	
71-80	0		1		1	
Travail:						
oui	10		11		21	
non	12		15		27	
Milieu:						
rural	7		9		16	
urbain	15		17		32	
Origine:						
Québec	20		21		41	
autre	2		5		7	
Langue:						
français	19		21		40	
autre	3		5		8	
Cadre d'éducation:						
formel	9		9		18	
non formel	6		9		15	
Région :						
B.S.L.	9		9		18	
Québec	4		4		8	
Mauricie	5		3		8	
Montréal	4		10		14	

3.2.2 Recrutement des formatrices et des formateurs

Au total, 34 organismes ont été sollicités pour participer au recrutement des formatrices et des formateurs dans les quatre régions ciblées, soit 14 groupes populaires d'alphabétisation et 20 centres d'éducation des adultes.

L'échantillon a été intentionnel, c'est-à-dire qu'il a été choisi selon les critères déterminés par les éléments du cadre théorique, à savoir des formatrices et des formateurs tant des milieux formels que non formels qui offrent des activités de

formation aux personnes peu scolarisées. Un document a été utilisé pour inviter les organismes de formation à recruter des formatrices et des formateurs pour participer à la recherche. Un résumé de la recherche a été acheminé à toutes les personnes responsables du recrutement des formatrices et des formateurs tant dans les milieux formels que non formels dans les quatre régions ciblées. Ces personnes se sont chargées de reproduire le document ou de le prêter aux personnes qui désiraient faire partie des groupes de discussion.

Pour faciliter les échanges entre les participants et afin de respecter le critère d'homogénéité à l'intérieur des groupes de discussion, nous avons rencontré les formatrices et les formateurs des milieux formels et non formels séparément. Nous avons tenté, dans les milieux d'éducation formels, d'avoir des formatrices et des formateurs enseignant à divers niveaux: alphabétisation, présecondaire, services d'insertion socioprofessionnel, secondaire premier cycle. Pour le milieu non formel, les formatrices et les formateurs proviennent d'organismes d'alphabétisation populaire et, dans un cas, d'un organisme de développement communautaire.

En ce qui a trait au nombre de groupes de formatrices et de formateurs à constituer, le critère d'exhaustivité (Pires, 1997) a été appliqué, lequel visait la couverture des divers contrastes intergroupes possibles. L'échantillon comprend neuf groupes de formatrices et de formateurs répartis de la manière suivante: trois groupes pour la région de Montréal (deux en milieu formel et un en milieu non formel) et deux dans chacune des trois autres régions identifiées (un en milieu formel et un en milieu non formel). Chaque groupe était composé de six à douze formatrices et formateurs.

3.3 Techniques de collecte des données

Deux techniques de collecte des données ont été utilisées: l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion («focus group»).

3.3.1 Entrevue semi-dirigée

Des entrevues semi-dirigées (Mayer et St-Jacques, 2000; Savoie-Zajc, 1998) ont été conduites auprès des personnes peu scolarisées, soit des participants à des activités de formation, des anciens participants et des non-participants. Cette technique a été choisie afin de recueillir des données en profondeur sur les obstacles à la participation auprès de ces trois groupes d'informateurs et d'informatrices directement concernés par l'objet de recherche.

Des canevas d'entrevues ont été élaborés à partir des quatre catégories d'obstacles identifiées dans le cadre de référence et en prenant en compte les conseils de Mayer et St-Jacques (2000), Savoie-Zajc (1998) et Boutin (1997). Ces canevas ont été adaptés en fonction du statut des personnes peu scolarisées en rapport avec la formation. Plusieurs versions de ces canevas ont été produites pour tenir compte des commentaires des membres de l'équipe de recherche et des partenaires. De plus, les canevas ont été préexpérimentés auprès de trois sujets et ajustés en fonction des données recueillies (Annexe 2).

3.3.2 Groupe de discussion ou entrevue de groupe

Le groupe de discussion («focus group») ou entrevue de groupe (Mayer et St-Jacques, 2000; Geoffrion, 1997; Boutin, 1997; Simard, 1989) est une technique qui a été utilisée auprès des formatrices et des formateurs en alphabétisation. Cette technique a été favorable à une interaction contrôlée entre les participants; elle a permis de créer une dynamique de groupe où les énoncés formulés pouvaient engendrer des réactions et entraîner une discussion.

Un guide de discussion a été élaboré en tenant compte des quatre catégories d'obstacles à la participation à des activités de formation identifiées dans le cadre de référence et en s'appuyant sur les propositions de Mayer et St-Jacques (2000), de Geoffrion (1997) et de

Simard (1989). Comme pour les canevas d'entrevues individuelles destinés aux personnes peu scolarisées, plusieurs versions ont été réalisées à partir des commentaires et suggestions des membres de l'équipe de recherche et des partenaires. L'élaboration du guide et l'animation des groupes de discussion ont été réalisées de façon à favoriser les échanges et ont permis de recueillir le point de vue, les expériences vécues et les connaissances qu'ont les formatrices et les formateurs sur le sujet. Le guide de discussion (Annexe 3) résume les principaux points de discussion et indique l'ordre provisoire et la durée approximative de la discussion de chaque sujet.

Les assistants chargés de réaliser les entrevues ont reçu une formation au préalable.

3.4 Déroulement de la collecte des données

3.4.1 Entrevues individuelles auprès des personnes peu scolarisées

La collecte des données pour les entrevues individuelles auprès des personnes peu scolarisées s'est déroulée entre février 2002 et février 2003. Les entrevues se sont réalisées dans des lieux de formation, dans des organismes communautaires et certaines à la résidence des personnes. Celles-ci avaient, en moyenne, une durée de deux heures et ont été enregistrées sur cassettes audio. Au début de la rencontre, les assistantes chercheuses présentaient une garantie écrite de confidentialité signée par la responsable de la recherche et les participants signaient une autorisation en vue de l'utilisation par les chercheurs des données recueillies à des fins de recherche et de publication. Les entrevues ont été menées et les assistantes de recherche ont reçu une formation en respectant les conditions et les conseils proposés par Mayer et Ouellet (2000), Savoie-Zajc (1998) et Boutin (1997). Après chacune des entrevues, des mémos ont été rédigés. Dans ces mémos, divers renseignements et commentaires ont été consignés à propos de l'entrevue tels que le code de l'entrevue, la date, l'heure, le lieu, la durée, le contexte, les éléments significatifs et les remarques sur le déroulement.

3.4.2 Groupe de discussion ou entrevue de groupe

La collecte des données pour les groupes de discussion auprès des formatrices et des formateurs s'est déroulée entre mai et novembre 2002. Les groupes de discussion se sont déroulés dans les centres d'éducation des adultes pour le milieu formel et dans les locaux d'un organisme participant pour le milieu non formel. La durée des groupes de discussion a varié entre deux et trois heures. Tout comme pour les entrevues individuelles, une garantie écrite de confidentialité a été présentée aux participants et une autorisation d'utilisation des données a été signées par eux. Par ailleurs, des mémos ont été rédigés à la suite des rencontres qui consignaient, comme pour les rapports d'entrevue individuelle, la date, l'heure, le lieu, la durée, le contexte, les éléments significatifs et les remarques sur le déroulement.

La triangulation des diverses sources des données (diversité des informateurs et des informatrices) et des modes de collecte des données combinés (Savoie-Zajc, 2000; Van Der Maren, 1999; Laperrière, 1997) assure la richesse et la justesse des données.

3.5 Méthode d'analyse des données

Les données issues des entrevues individuelles ainsi que celles des groupes de discussion ont été analysées avec le support informatique du logiciel Nvivo.

3.5.1 Entrevues individuelles

Toutes les bandes sonores des entrevues ont été retranscrites telles quelles. Les réponses ont été traitées en s'inspirant de la méthode d'analyse systématique de l'information dont Van Der Maren (1999) en décrit les phases: 1- préparation de l'analyse, 2- analyse des traces, 3- analyse de la qualité des données, 4- synthèse des données.

Dans un premier temps, deux assistantes de recherche ont procédé séparément au codage des données, et ce, pour trois entrevues. Elles ont ensuite comparé leur travail. Un taux approximatif de 90 % de similarité a été observé entre le codage des deux assistantes. Pour tenter de diminuer l'écart résiduel, certaines rubriques de codages ont été précisées. Ensuite, le codage de toutes les autres entrevues a été partagé entre elles. La triangulation des chercheurs de l'équipe de recherche, par la comparaison des points de vue lors de rencontres régulières au cours du déroulement de l'analyse des données, assure la fiabilité des résultats.

3.5.2 Groupes de discussion

Toutes les bandes sonores des groupes de discussion ont été retranscrites telles quelles. Le corpus des données issues de ces entrevues collectives a été analysé en s'inspirant des étapes proposées par Geoffrion (1997): 1) codage des informations (un guide de codification a été élaboré en tenant compte des éléments du guide de discussion et en laissant la place à tous les nouveaux éléments pouvant émerger. La même personne qui a mené les groupes de discussion a procédé à la codification de ceux-ci.); 2) comparaison et analyse des données obtenues de chaque groupe; 3) période de recul et 4) rédaction.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

4.1. Obstacles liés aux situations de vie

Cinq aspects en ce qui a trait aux situations de vie des personnes peu scolarisées semblent constituer un frein à la participation, selon l'analyse des propos des adultes peu scolarisés ainsi que ceux des formatrices et des formateurs. Ces éléments sont les conditions matérielles, la nature et les conditions du travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et les usages du temps. Notons que le manque de temps, un des principaux obstacles identifiés dans les études sur la participation à la formation (Statistique Canada, 2001), touche aux autres obstacles situationnels et est relié étroitement à l'intérêt et la motivation, sujets qui sont davantage approfondis dans la section traitant des obstacles reliés aux dispositions des adultes.

4.1.1 Conditions matérielles précaires

Le tiers des groupes de formatrices et formateurs, tous du milieu non formel, ont mis l'accent sur la pauvreté comme un obstacle majeur d'où découlent tous les autres obstacles situationnels. Les autres groupes ont aussi fait mention de cet obstacle à quelques reprises dans leurs discours. Selon eux, la pauvreté des personnes peu scolarisées est souvent responsable d'un ensemble de problèmes liés aux différentes sphères de la vie, soit les problèmes de garderie, de transport, de santé, d'organisation de vie, de lacunes au plan de l'information et des ressources disponibles, etc. Le cumul de ces obstacles semble à leur avis souvent insurmontable pour les personnes peu scolarisées et les empêche ou les freine dans leur participation à la formation.

La pauvreté, c'est direct hein. [...] C'est plus des problèmes qui sont l'illustration d'être démunis, pauvres, pas renseignés, tu ne sais pas c'est quoi les ressources, tu sais. Ça fait que là, qu'est-ce que tu fais? Tu restes chez vous puis, tu attends. Il faut que les enfants mangent, il faut qu'ils aillent à l'école. On n'a pas envie d'aller à l'école, on a envie de chercher exactement tout ce qu'il y a de quotidien. La survie. (Non formel)

Précisons que les formatrices et les formateurs s'expriment en toute connaissance de cause. En effet, les personnes peu scolarisées qui ont participé à la recherche ont indiqué avoir à leur disposition des budgets très limités. Près de la moitié reçoivent des allocations d'assistance sociale, un quart seulement d'entre elles travaillent au moment de l'entrevue.

Les conditions socioéconomiques précaires dans lesquelles vivent bon nombre des personnes peu scolarisées rencontrées font en sorte que la moitié de celles-ci, et ce, dans les trois groupes, évoquent les coûts comme un obstacle important à leur participation. Plusieurs d'entre elles estiment qu'elles ne disposent tout simplement pas des moyens financiers nécessaires pour entreprendre une formation. D'autres évoquent la situation des gens qu'ils connaissent et qui ont des situations de vie précaires. Bon nombre de témoignages portant tant sur les coûts directs (achat de livres et de matériel scolaire, frais d'inscription) que sur les coûts indirects (garderie, transport, habillement) sont rapportés pour illustrer la difficulté voire l'impossibilité de s'engager dans des activités de formation.

Ya ben du monde y peuvent pas aller école si des fois ça coûte d'argent. [...] T'es sur l'aide sociale pis tu iras pas t'embarquer avec deux enfants pour aller école, payer là, c'est impossible. Déjà, t'arrives pas là. (Hélène, 41 ans, ancienne participante, milieu formel)

Quand t'as des paiements pis toutes là, ton argent faut que tu t'organises pour la gagner. [...] Le gars qui est aux études pis qui a des dépenses pis toutes sus l'chômage là, pas certain que ça va marcher longtemps moé. (Patrick, 33 ans, non participant)

Les témoignages des personnes peu scolarisées mettent en évidence l'organisation, les restrictions et les préoccupations continues qu'elles rencontrent afin de composer avec

des ressources financières limitées. Dans ce contexte, toute dépense excédentaire vient gruger sur l'essentiel, qu'il soit question de payer les timbres afin de poster ses travaux d'études à distance, de payer un livre, de s'habiller décentement ou de mettre de l'essence dans l'auto pour aller au centre de formation. Sans une aide financière supplémentaire à leurs revenus, la plupart des adultes affirment qu'il est impossible de prendre des cours.

J'ai connu une fille, elle était sur le Bien-Être, elle venait de recommencer l'école. [...] Elle ne l'a pas l'argent. Elle a rien que l'argent pour se nourrir puis, c'est tout. En plus, elle était diabétique, [...] quand elle avait payé ses médicaments, il ne restait plus rien. [...] Elle en menait pas large, ça fait qu'elle a lâché. [...] Quand ils disent que l'école ça ne coûte rien aujourd'hui, non, non, c'est pas vrai, ça coûte de quoi. (Manon, 28 ans, non-participante)

En plus des coûts directs que génère le fait d'étudier, le tiers des adultes, surtout des participants, énumèrent d'autres sacrifices qu'ils ont dû accepter pour entreprendre une formation, tels le manque de temps à consacrer aux loisirs ou à la famille, des revenus moindres en l'absence d'emploi. Il faut alors que les bénéfices espérés à l'issue de la formation puissent compenser ces sacrifices. On a vu précédemment que très peu d'adultes pensent un jour obtenir un diplôme; pour les anciens mais surtout les non-participants, la coupure éventuelle des allocations de chômage ou la perte d'un revenu de travail sont considérées trop risquées pour suivre une formation dont les résultats sont incertains.

J'étais sur le chômage puis, j'étais supposé retourner à l'école. Mais c'est le chômage qui m'ont bloqué, ils voulaient me couper la moitié de mon chômage. (Robert, 25 ans, non-participant)

Quand [...] tu fais les paiements de la maison, tu fais les paiements mettons d'une terre à bois [...]. Tu retournes à l'école là, c'est pas toujours gratuit [...] l'argent rentre pas pareil comme quand tu travailles. [...] Ça fait que c'est ça qui peut te retarder [...] Quand t'as rien, c'est pas grave, [...] tu peux pas perdre rien, t'as rien. Mais quand t'as des affaires, t'as des paiements, des comptes à rendre, ça par exemple, là c'est la réalité là, tu sais. (Jean-Pierre, 43 ans, non-participant)

Certains (6), surtout des personnes qui ne sont pas en formation, souhaiteraient que celle-ci comporte une assurance de retombées positives au plan du travail ou des revenus, bref, que la formation puisse contribuer véritablement à l'amélioration des

conditions de vie. Si certains participants y croient parce qu'ils sont près du but qu'ils se sont fixés, d'autres sont trop sceptiques pour accepter les risques de cette démarche.

Des fois les compagnies, ils pourraient envoyer tant de personnes par année à se perfectionner puis, ils ne peuvent pas parce que ça coûte si puis ça coûte ça. Il pourrait y avoir, je ne sais pas moi, des programmes là-dessus là. [...] Parce que des fois là, quand tu travailles [...] tu n'as pas les moyens là d'arrêter pour aller suivre une formation pour t'aider. [...] Je serais sûrement allée, si j'avais eu un salaire pour y aller. Puis après, j'aurais su que j'aurais pu travailler pour plus cher. (Simone, 40 ans, non-participante)

En somme, étudier constitue une activité dispendieuse pour des adultes qui disposent de faibles revenus. Et si les sacrifices investis dans la formation ne permettent pas de garantir des retombées concrètes au plan de l'amélioration des conditions de vie, il est bien difficile pour plusieurs adultes d'accepter de prendre de tels risques.

Un exemple apporté par un groupe de formatrices et de formateurs du milieu formel illustre bien cet aspect.

[...] Quand qu'elles regardent pour faire un cours de DEP, il y en a qu'elles payent beaucoup puis, il y en a d'autres qu'elles sortent de là, même des cours de cégep, des fois là, elles commencent au bas de l'échelle, ça ne paye pas loin de plus que le salaire minimum. Des fois, c'est décevant là. [...] L'étudiant, il y pense à deux fois, tu sais. Avant de se lâcher à l'école. (Formel)

Du côté des formatrices et des formateurs du milieu non formel, on ajoute que pour contrer les effets de la pauvreté, il faudrait davantage donner accès aux gens à un emploi et à un salaire décent, ce qui leur permettrait d'avoir un meilleur niveau de vie. Peut-être qu'il leur serait alors plus facile d'envisager de suivre une formation.

Si ces gens-là avaient un revenu minimum décent puis, qu'ils arriveraient dans les ateliers sans avoir faim, sans avoir le souci bon, est-ce que je vais être capable de payer le loyer, puis l'électricité, puis les bons outils. [...] Un coup que les factures sont payées mettons que tes prédispositions sont un peu meilleures pour apprendre puis, aller étudier. (Non formel)

Ces solutions globales, certes, demandent d'être examinées de plus près mais elles ne peuvent à elles seules, solutionner l'ensemble de la problématique de la non-participation. D'autres obstacles liés aux conditions de vie des femmes ainsi que ceux relatifs aux infrastructures institutionnelles, aux dispositions des personnes et à l'information qu'elles reçoivent peuvent aider à mieux comprendre le phénomène de la non-participation (ce que nous décrivons dans les autres sections).

Bref, les conditions objectives de vie des personnes peu scolarisées peuvent contribuer à leur faible participation à des activités de formation. Des conditions matérielles modestes leur permettent très difficilement d'assumer les coûts directs ou indirects liés à un retour aux études. Et lorsque les garanties de retombées d'un programme ou d'un cours ne sont pas assurées, il vaut mieux, semble-t-il, pour plusieurs de ces adultes, utiliser l'argent à leur disposition pour combler des besoins essentiels et se consacrer à d'autres activités qu'à entreprendre une formation.

4.1.2 Nature et conditions du travail

Divers aspects liés au travail sont évoqués par les deux tiers des adultes, tant chez les participants, les anciens participants que les non-participants, comme un possible empêchement à suivre des cours. Les deux tiers des formatrices et des formateurs des milieux formel et non formel sont aussi de cet avis. Trois types d'obstacles liés au travail émergent du discours: la priorité du travail sur la formation, la difficile conciliation travail-étude et un contexte de travail qui incite peu les travailleurs et les travailleuses à suivre une formation, notamment en raison d'une faible présence d'activités de lecture et d'écriture sur les lieux de travail.

Bien que plus de la moitié des adultes, davantage les femmes, n'aient pas d'expérience de travail dans les cinq dernières années et que moins du tiers seulement occupent un emploi au moment de l'entrevue, travailler demeure la préoccupation majeure de la majorité des adultes rencontrés. Depuis leur départ de l'école et tout au long de leur vie,

près des deux tiers des adultes cumulent de longues expériences de travail dans divers domaines (foresterie, agriculture, pêche, hôtellerie, travail d'usine), alors que d'autres se sont débrouillés en occupant une suite de petits boulots (entretien, ménages privés, peinture, journalier, etc). Le fait d'être actif sur le marché du travail semble, pour ces adultes, occulter ou reporter le besoin de formation.

J'ai travaillé comme bûcheron. [...] J'ai travaillé comme les cultures, les cultures maraîchères. Après ça, j'ai travaillé comme soudeur. [...] J'ai jamais repensé retourné à l'école, à cause que j'en ai pas eu besoin. (Bruno, 37 ans, ancien participant, milieu formel)

J'ai tout l'temps travaillé. [...] Quand t'as goûté à ton ouvrage pis ton salaire là, tu penses pu à l'école. (Patrick, 33 ans, non-participant)

Selon les formatrices et les formateurs, davantage issues du milieu formel, les adultes peu scolarisés ont souvent des conditions de vie peu reluisantes, ce qui les incite souvent à travailler plutôt que d'aller en formation. Pour ces adultes, travailler est souvent une question de survie; la perspective d'augmenter alors son revenu est davantage attrayant que la formation.

Il y en a qu'ils préfèrent aller travailler plutôt que de retourner à l'école. Ils ont tellement besoin de gagner des sous qu'ils ne leur restent pas de temps de disponible pour venir à l'école en fait. (Formel)

En plus d'assurer une source de revenus et une plus grande autonomie, le travail permet d'accéder à un statut et une forme de valorisation sociale. Il symbolise l'effort, l'occasion d'apprendre ou de développer diverses compétences par l'action et l'observation. Cet attrait pour le travail est entretenu depuis longtemps dans l'environnement familial des adultes lorsqu'ils étaient plus jeunes, entre autres, par l'exemple des parents qui ont su se débrouiller en dépit d'une faible scolarité ou par le discours ambiant valorisant le travail:

Si j'aurais aimé ça l'école [...] mes parents y m'auraient pas empêché. [...] Mais quand ils ont vu que ça marchait pas mon affaire, ils ont dit: laissons donc faire. Le père chez nous y disait: il fera pas pire que moé, je le sais pas lire pis écrire pis j'ai vécu pareil. (Simon, 56 ans, ancien participant en milieu non formel)

Quand j'ai lâché l'école, j'avais 12, 13 ans [...] j'ai commencé à travailler tu suite là, [...] (mes parents) ont pas dit grand chose, quand on commence à travailler, bon tu vas payer une pension [...] Dans un sens ça aidait [...] parce qu'on était plusieurs dans famille, [...] un salaire de plus qui rentrait dans ma famille, c'était plus important dans ce temps là. (Lucien, 58 ans, ancien participant en milieu non formel)

En comparaison avec la valorisation et l'expérience concrète que procure le travail, le retour en formation représente une voie incertaine, car il y a peu de garanties quant au succès de la démarche ou de ses retombées en termes d'emploi ou de revenus. La formation rappelle aussi à plusieurs adultes des souvenirs scolaires négatifs, ce qui fait craindre d'autres échecs. Enfin, la formation fait appel davantage au travail intellectuel que manuel, à des acquisitions de connaissances plus théoriques que pratiques. Cependant, ne pas suivre de cours ne suppose pas pour autant un manque d'intérêt pour l'apprentissage de nouveaux savoirs. Les propos de quelques adultes suggèrent plutôt un intérêt vers d'autres formes d'apprentissage, qui sont de nature informelle, par l'observation des pratiques quotidiennes ou de travail, par exemple.

En allant dans les garages, je checkais ça. [...] J'ai posé deux shocks après le char à mon gars [...] C'est pas dur à faire avec des outils là. [...] en regardant, j'étudie. [...] A travailler, on apprend à tous les jours. Pis, j'aime ça travailler, je fais n'importe quoi. (Germain, 54 ans, non-participant)

Pour bon nombre d'adultes, la formation sera une option à envisager seulement en cas de pénurie de travail. Pour plusieurs, il s'agira alors d'un choix de dernier recours, d'un pis-aller devenu nécessaire, notamment par les exigences accrues du marché du travail. Il ne semble pas y avoir de différence entre les trois groupes, participants, anciens participants et non-participants, quant à la place importante qu'occupe le travail dans leurs préoccupations. Cependant, on trouve particulièrement chez les non-participants cette conception de la formation comme un dernier recours, recours que l'on tente de retarder le plus longtemps possible.

Quand l'argent ne rentrait plus (rires). C'était juste là [...] que tu penses retourner à l'école. [...] J'ai écoulé mon chômage cet été. [...] Je n'avais plus de salaire qui rentrait. [...] J'ai fais une couple de démarches (pour étudier) [...] mais ça l'a arrêté là, tu sais. [...] Je n'étais pas prêt encore. (Robert, 25 ans, non-participant)

Mettons que la shop y nous dirait [...] on ferme mettons en 2004 [...] si y nous dirait [...] on t'offre de finir ton secondaire là, j'irais. [...] parce que sans ici, y en a pas terriblement du travail [...] quand t'as du travail, ça va bien tu sais [...] mais quand t'as pu de porte, [...] t'es poussé au pied du mur, là tu commences à y penser fort là, tu sais. (Jean-Pierre, 43 ans, non-participant)

L'ouvrage était dehors, ça fait que tu prends l'air tout de suite là, puis c'est un groupe avec qui on se tenait, on était assez lié [...] puis c'était valorisant, tu sais. [...] Le cours, c'est le deuxième choix, oui. Mais là, je me croise les doigts pour le premier. (rire) (Denise, 48 ans, non-participante)

Le tiers des groupes des formatrices et formateurs interrogés, tant du milieu formel que non formel, affirment que le fait de perdre un emploi qui procurait une sécurité et des revenus intéressants peut occasionner une situation dramatique pour les personnes plus âgées lorsque qu'elles se voient dans l'obligation de chercher un nouvel emploi dans un contexte où l'on requiert un diplôme de secondaire V.

La possibilité ou non de trouver du travail facilement puis, l'effet domino que cela a aussi à l'intérieur de la famille là. Quelqu'un qui était très peu scolarisé qui s'est trouvé de l'emploi puis, ça a marché, il travaille. Alors, il ne sent pas le besoin de venir poursuivre, sauf la journée où il a une perte d'emploi. Puis ça, on l'a vu avec des adultes un petit peu plus âgés. Puis là, ils tombent de haut parce qu'ils n'ont plus, ils n'ont pas les diplômes, ils n'ont pas le secondaire V qui est demandé partout. Alors là, ça devient assez dramatique. (Formel)

Le fait de perdre un emploi et de se retrouver inactif et sans ressource a alors incité plusieurs adultes à tenter une expérience de formation comme un moyen de sortir de l'impasse et espérer retrouver un emploi.

J'ai tout le temps travaillé, mais par appel. Moi, j'étais tanné là. [...] Je trouvais ça trop dur. Je voulais faire quelque chose aussi. Mais moi, je voulais que ça change. (Daniel, 35 ans, ancien participant, milieu formel)

Il n'est donc pas étonnant de constater que le tiers des participants ou anciens participants ont mentionné que leurs objectifs de formation étaient de nature professionnelle, afin de pouvoir se réinsérer sur le marché du travail. Ces objectifs sont souvent étroitement associés à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou professionnelles (DEP). Alors que le discours social consacre l'atteinte du diplôme de niveau secondaire comme un seuil minimal requis, la plupart des adultes interrogés identifient plutôt ce diplôme comme le but ultime, le sommet plutôt que la base d'un projet de formation.

Je fais mon V, c'est fini, c'est fini. Je ne reviens plus ici. (Paul, 40 ans, participant, milieu formel)

Certains adultes y trouvent leur compte parce que le niveau scolaire où ils se classent (par exemple, une troisième secondaire) leur permet d'envisager rapidement d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP). D'autres, qui sont d'un niveau plus faible, quitteront la formation sur un constat d'échec, n'ayant pas pu obtenir cette qualification tant convoitée.

Pas de secondaire, tu travailles pas. [...] On était sur le chômage fait que là on travaillait pas. [...] Pis, j'ai demandé au chômage si je pouvais retourner aux études pour faire ça, pour faire mon secondaire pour me placer ailleurs. [...] Pis, j'y ai été pis, ça a pas marché, tu sais. C'était difficile. (Yves, 57 ans, ancien participant, milieu formel)

J'ai artourné à l'école des adultes, je voulais avoir un diplôme. [...] Pis, en fin de compte, j'ai pas rempli mon contrat. (Bruno, 37 ans, ancien participant, milieu formel)

Par ailleurs, mentionnons que bien que plus de la moitié des adultes reconnaissent l'importance d'un premier diplôme pour accéder à un plus grand nombre d'emplois, très peu (6), surtout des participants, pensent qu'ils en obtiendront un, alors que la majorité sont d'avis qu'ils n'en obtiendront jamais ou sont indécis sur cette question. Cette perception de l'inaccessibilité du diplôme semble un facteur supplémentaire d'obstruction à la formation. Le témoignage d'un participant inscrit en alphabétisation résume la difficulté d'entreprendre une telle démarche pour un adulte peu scolarisé, qui

renvoie au découragement devant l'ampleur du chemin à parcourir, des dimensions d'ordre dispositionnel que nous aborderons dans la section suivante.

Ils sont coincés entre le travail puis leur instruction. [...] Si ils sont avancés [...] ça va être une suite logique [...] ils vont aller vers l'instruction s'ils leur en manque un peu. [...] S'ils voient qu'ils sont proches du but. [...] (mais) il y en a qui voient qu'ils sont loin du but [...] Fait qu'ils voient le travail peut-être d'une façon encore moins accessible. [...] Plus qu'ils vont voir les études loin, moins qu'ils vont avoir confiance à leur capacité d'avoir un emploi et qu'ils vont être à l'aise dans ça. [...] Ils préfèrent peut-être abandonner dès le départ que d'avoir cette énorme démarche là à franchir. [...] Qu'est-ce qui apparaît comme un problème d'instruction, des fois, [...] il est peut-être plus psychologique que d'autre chose. (Roger, 51 ans, participant en milieu non formel)

Il est possible que l'inaccessibilité du diplôme renforce certains adultes (6) dans leur perception que la formation n'est qu'un détour inutile qui leur est maintenant imposé afin d'accéder à des emplois qui leur étaient auparavant accessibles en comptant sur leurs connaissances pratiques, leur expérience de travail, leurs habiletés manuelles.

C'est pas justement tout le monde qui veule se faire chier à prendre des cours. C'est rien qu'un papier pour travailler dans le fond [...] ça prend le secondaire minimum III pour travailler tu sais. Normalement, les gens y seraient ben contents avec ça dans leur vie, y travailleraient, [...] y diraient pas un mot plus haut que l'autre. (Jean-Guy, 24 ans, ancien participant, milieu formel)

Même pour travailler pour la ville ça prend un secondaire V avec une pelle pis un balai, tu sais. [...] Pourtant, c'est niaiseux. [...] Tu peux travailler sur une machine, la machine un coup que tu l'as appris, ça va ben. [...] T'as pas besoin de secondaire V. (Yves, 57 ans, ancien participant, milieu formel)

J'ai été chef d'équipe dans une usine où ce que j'ai roulé un moulin de pâte et papier par ordinateur avec sept employés puis j'ai un secondaire II. [...] J'ai appris sur le tas. [...] Que tu sois diplômé ou pas si tu n'as pas le cœur à l'ouvrage, tu ne vas pas loin avec ça. (Paul, 40 ans, participant, milieu formel)

De plus, il semble que la conciliation du travail et des études soit pour plusieurs un obstacle à suivre des cours, sinon à persévérer. Pour les participants et anciens participants qui en ont fait l'expérience, la difficulté semble permanente. Notons que dans leur cas le choix d'étudier est avant tout personnel, car peu d'adultes suivent ou ont

déjà suivi une formation dans le cadre de leur emploi ou avec le soutien de leur employeur. Le fait de concilier travail et études exige beaucoup de discipline, d'organisation et de détermination.

Le travail, je sors à 4 heures et demi. Le temps que j'arrive ici à la maison, c'est 5 heures [...] Le temps que j'enlève mes souliers, me reposer, je prends un café et tout, je dois prendre l'autobus, je dois quitter vers 6 heures moins 10. [...] Oui, c'est un peu difficile [...] parce que mon travail est très difficile. Je fais femme de chambre à l'hôtel. Je travaille physiquement et tout... (Hacina, 48 ans, participante, milieu non formel)

Cette situation conduit plusieurs adultes à l'épuisement, augmente le niveau de stress et cause des absences de plus en plus fréquentes dans les cours, ce qui peut mener à l'abandon de la formation.

J'pars à brailler tu seules. [...] Des fois l'dimanche chus dans mes livres, mé j'viens chus trop fatiguée. J'passe un heure là-dans, chus pu capable, un manné mon cerveau faut qui s'arpose aussi là. (Julie, 20 ans, participante, milieu formel)

J'avais deux emplois. J'étais fatiguée, puis j'étais stressée de mon nouvel emploi. [...] Parce que je manquais souvent, fait que je suivais plus le groupe non plus. [...] Fait que tant qu'à appeler pis dire je serai pas là [...] Fait que je me suis dit, bon on y retournera une autre fois. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante, milieu non formel)

C'est sans doute ces raisons qui amènent plusieurs non-participants à refuser cette double occupation, compte tenu des énergies et des heures qu'ils consacrent déjà au travail ou à la recherche d'emploi. Cela semble renforcer l'opinion que plusieurs partagent, à l'effet que tant qu'il y a du travail disponible, la formation n'est pas vraiment nécessaire.

J'aurais aimé ça, mais je ne pouvais pas aller à l'école pis travailler en même temps. Pour moi, c'était impossible. [...] Je travaillais très dur [...] j'aurais aimé ça. Je m'étais renseignée et tout, mais pour moi, c'était impossible. Déjà, j'étais au bout quand je revenais de travailler. (Janine, 52 ans, non-participante)

Quand t'as 80 heures d'ouvrage de faite dans ta s'maine là. La fin de semaine, tu t'organises pour relaxer un peu. [...] Si je travaillerais pas, peut-être. Mais [...] j'peux pas faire mes journées d'ouvrage que j'fais pis l'soir aller là, ça j'peux pas. (Patrick, 33 ans, non-participant)

Enfin, le contexte dans lequel travaillent les adultes ne semble pas constituer un incitatif à suivre des cours. Les emplois que les adultes exercent ou ont exercés au cours de leur vie sont pour la plupart non spécialisés; les personnes ont appris leurs tâches en discutant avec leurs collègues et en les voyant faire. Peu de personnes (8) ont indiqué avoir déjà suivi des périodes de formation dans le cadre de leur travail et, dans ces cas, celles-ci dureraient en général quelques heures. Selon ce participant, les employeurs sont peu intéressés à s'engager dans la formation de leur personnel s'il n'y a pas d'incidence directe sur le rendement.

Si (c'est) eux autres (qui) payent, il faut que ça rapporte. Les payer pour avoir du personnel plus intelligent là, ça ne les intéresse pas pantoute. [...] Au moulin, j'ai déjà vu des gars qui étaient rendus au professionnel. Ils prenaient un cours dans le domaine où ils étaient en plus, (les employeurs) ont dit: «non, tu rentres ou bien donc tu ne rentres plus.» (Paul, 40 ans, participant, milieu formel)

Les propos recueillis dans plus de la moitié des groupes de formatrices et de formateurs confirment les difficultés de concilier travail et études. À leur avis, les travailleurs et travailleuses disposent de peu de temps et surtout de peu d'énergie pour vaquer à d'autres occupations, telles des activités de formation ou de perfectionnement. Ceux et celles qui décident tout de même de s'inscrire en formation n'ont pas toujours l'énergie et la disponibilité mentale pour faire des apprentissages. Ils et elles ont alors l'impression de ne pas faire beaucoup de progrès; ils et elles se découragent et abandonnent.

Ils sont trop fatigués le soir pour apprendre. C'est un obstacle ça aussi que je pense. Nos apprenants de soir là, s'ils ont travaillé toute la journée là, en tout cas, c'est difficile pour eux. Puis des fois là, 15 minutes avant là, ça fait longtemps qu'ils ont décroché puis qu'ils ont arrêté d'être attentifs. (Non formel)

En tout cas, ce que l'on voit c'est qu'ils travaillent beaucoup d'heures, ils sont très fatigués. Donc, ils commencent à manquer puis, ils manquent de plus en plus puis, ils perdent leur motivation comme ça souvent en travaillant. (Formel)

Pour sa part, un groupe de formatrices et de formateurs du milieu formel a témoigné d'une expérience de formation sur les heures de travail qui vient confirmer qu'avec la mise en place de conditions favorables il est possible d'encourager une participation active des personnes peu scolarisées aux activités de formation même si elles occupent un emploi.

C'est certain que cette année c'est favorable parce que les gens viennent à la formation sur leurs heures de travail. Ça, c'est certain que c'est l'idéal là. C'est le bonheur. Ce n'est pas toujours comme ça là. Là, c'est le bonheur, oui pour ces étudiants-là. (Formel)

Pour venir appuyer les propos précédents, un autre groupe, du milieu non formel, suggère que les employeurs reconnaissent la formation que les employés suivent comme étant un acquis supplémentaire, que ce soit pour ceux-ci ou pour leur entreprise. Ils suggèrent aussi que les employeurs payent leurs employés pour la formation qu'ils suivent.

Si au moins les employeurs reconnaissent ce temps-là qui est un plus hein! De les payer pour qu'ils suivent de la formation. (Non formel)

En outre, la quasi-absence de recours à l'écrit en contexte de travail n'incite pas les travailleurs et travailleuses à se perfectionner. Selon les propos des adultes interrogés, les tâches d'écriture ou de lecture à accomplir sur les lieux de travail sont inexistantes ou minimales: noter ses heures de travail, suivre un trajet pour un circuit d'autobus, vérifier des listes de produits, lire les consignes de sécurité, signaler un problème lors du ménage d'une chambre, faire une mise de côté en vue d'un achat, etc. Souvent, ce type de tâches s'avère répétitif et ne relève pas d'un degré élevé de complexité. Lorsque les adultes éprouvent des problèmes à remplir ces tâches, ils sollicitent le recours de collègues et parviennent ainsi à pallier leurs lacunes.

C'est sûr que je pourrais en savoir plus là, mais je suis satisfait pour c'est quoi que j'ai besoin là. Je n'ai pas le boulot pour en avoir à 100 %, [...] je ne suis pas une secrétaire là, mettons. [...] Je suis satisfait parce que je n'ai pas besoin d'écrire.
(Robert, 25 ans, non-participant)

En somme, le type de travail qu'occupent les adultes peu scolarisés semble, pour plusieurs raisons, non favorable à la formation. Les longues heures de travail ou l'effort qu'il suscite laissent peu d'énergie pour une formation qui doit alors être envisagée comme un choix personnel et qui n'est pas soutenue par le milieu de travail. Le peu de recours à l'écrit ne favorise pas une mise à jour des compétences à cet égard. Et comme la préoccupation majeure des adultes demeure de travailler, toutes les énergies y sont consacrées et la formation n'intervient que comme un ultime recours en cas de non-travail.

4.1.3 Vécu et impératifs familiaux

La famille est un élément rapporté dans les trois groupes d'adultes comme pouvant être un empêchement à la formation, élément signalé en majorité par les femmes. Deux aspects peuvent être distingués dans les obstacles qui nuisent à la formation: les charges familiales liées au soin de l'entourage, mais surtout des enfants, puis un contexte familial de conflit, de pression ou d'intimidation. Ces aspects ont aussi été relevés par la majorité des groupes de formatrices et de formateurs.

Plus du tiers des personnes peu scolarisées interrogées affirment que le fait de prendre soin de la famille immédiate constitue pour elles un frein à suivre des cours. Celles qui ont de jeunes enfants indiquent leur souci d'être disponibles, d'assurer une présence constante à la maison pour assurer l'entretien, les soins, les repas et le suivi des devoirs. Tout cela exige non seulement du temps mais aussi beaucoup d'énergie.

Je suis séparée depuis cet été du père de mes enfants. [...] Lui, il allait à l'école le jour. J'ai accouché au mois de juin puis, au mois de septembre, il était déjà retourné aux études. [...] Quand le monde me disait: «Ah! Tu ne travailles pas, tu ne vas pas à l'école?» Bien écoute, moi, je me lève le matin, ça se réveille deux à trois fois par nuit. Puis, j'avais comme pas le goût d'aller travailler ni d'aller à l'école là, j'étais vraiment trop fatiguée. (Louise, 29 ans, ancienne participante, milieu formel)

Il faut que j'aie ma tête au complet pour mes enfants. [...] Quand ça arrive de l'école là, c'est maman, maman, maman d'un bord puis de l'autre là, tu sais. Il faut que tu sois là, puis le matin, il faut que tu sortes leur linge. Puis, il faut que tu leur fasses la nourriture, tu sais. Dans le fond, je suis confinée à rester dans la maison moi là. (Manon, 28 ans, non-participante)

Comme les femmes se sentent responsables de la garde et des soins à prodiguer à leurs enfants, on comprend que la formation puisse être entravée par les inquiétudes ou la culpabilité suscitées par le fait d'en confier la garde à une tierce personne. Cinq d'entre elles rapportent ces préoccupations, en majorité des femmes qui ne sont pas en formation.

Ca prend quelqu'un pour garder les enfants là. Pis c'est quelqu'un de sûr là. Ça, c'est une peur. [...] Y a ben du monde que c'est à cause de ça aussi là. (Hélène, 41 ans, ancienne participante, milieu formel)

Les jeunes, je pouvais pas les laisser, vu que je suis rurale, j'avais trop peur, c'était pas comme la ville. Si mettons, j'avais un jeune qui était malade, [...] ou si un jeune se blessait. Ça fait que j'étais obligée de rester à la maison [...] C'est pour ça que ça m'a restreint les études. (Denise, 48 ans, non-participante)

Dans l'ensemble des groupes de formatrices et de formateurs interrogés, on affirme que les mères, lorsqu'elles sont en formation, doivent organiser toutes les activités de la maisonnée en leur absence et qu'en ce sens elles rencontrent certains problèmes de ponctualité ou de disponibilité mentale pour l'apprentissage.

Ce que je remarque le plus comme obstacle, c'est la jeune mère qui a un enfant à la garderie où à l'école et qui commence les cours au centre à huit heures et quart. Elle est obligée de trouver une garderie qui commence de bonne heure ou, amener son enfant à l'école de bonne heure ou trouver quelqu'un qui puisse le faire pour elle. Ça demande beaucoup de débrouillardise de la part de la jeune femme et j'en ai plusieurs qui arrivent en retard ou qui s'absentent à cause des problèmes liés avec l'enfant. (Formel)

Par ailleurs, également neuf personnes, surtout des femmes, font ressortir des situations familiales perturbées qui compromettent les énergies disponibles pour la formation. Certaines rapportent des conflits résultant de ruptures de couple ou de litiges à propos de la garde d'enfants. D'autres signalent des cas de pression induite, d'intimidation, voire de violence surtout de la part du conjoint (ou plus rarement venant du père), qui empêchent la personne de s'inscrire librement en formation.

Quand j'ai voulu y retourner, là, bien mon conjoint était jaloux puis tout ça. On aurait dit qu'il ne voulait pas que je sois plus intelligente que lui. [...] Parce que lui, il n'a pas d'études lui. [...] Ça fait que la misère entraîne la misère... (Manon, 28 ans, non-participante)

Mon conjoint m'empêchait tout le temps de sortir. [...] Il m'empêchait de tout de faire dans la maison et quand que, à la moindre affaire que je sortais de la maison, bien là, il me surveillait. Il appelait sur mon cellulaire pour savoir à quelle heure que je reviendrais. [...] C'est pour ça qu'au mois de septembre, j'ai laissé faire (la formation). (Nathalie, 28 ans, non-participante)

Près du tiers des groupes de formatrices et de formateurs du milieu formel affirment que les problèmes familiaux affectent autant les hommes que les femmes. Semble-t-il que même lorsqu'ils décident de venir en formation, les parents sont parfois perturbés, ont des problèmes de concentration et ont souvent un taux d'absentéisme plus élevé.

Les problèmes familiaux. Certains étudiants ont des problèmes de divorce ou de quoi que ce soit. Souvent, ils sont à l'école, ils sont rendus quand même, mais, ils sont moins disponibles quand même qu'ils sont là, absents souvent ou des choses comme ça mais, ils sont déjà rendus là. (Formel).

Si la famille peut constituer une entrave à la formation, elle peut cependant fournir des raisons supplémentaires de vouloir en apprendre davantage. Des mères (6), surtout des anciennes ou des non-participantes, signalent que le fait d'avoir des enfants pourrait devenir un motif de retour aux études. Les femmes souhaitent donner le meilleur à leurs enfants, les accompagner adéquatement dans leur cheminement scolaire, leur épargner les embûches qu'elles ont connues, bref leur donner une image plus positive de la valeur des études. Le fait qu'elles puissent être éventuellement inscrites en formation semble,

pour elles, jouer un rôle de modèle positif pour assurer la persévérance scolaire de leur progéniture.

Je veux qu'elle aime l'école. Je veux pas qu'elle soit comme moi, haïr l'école. [...] En même temps, si elle me voit étudier [...] ça va peut-être y donner le goût d'étudier. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante, milieu non formel)

Je veux que ça soit pour lui une chose très importante. [...] J'aimerais ça qu'il perce là-dedans, là. J'essaie de lui démontrer que c'est important tu sais. (Annie, 23 ans, participante, milieu formel)

Je veux être fière de moi. [...] parce que moi, j'ai deux petits garçons [...] et je ne veux pas qu'ils suivent le chemin de leur mère. Tu sais, je veux leur montrer une bonne éducation. [...] L'encouragement pour un enfant, ça c'est merveilleux là, tu sais. (Nathalie, 28 ans, non-participante)

Pour le tiers des groupes de formatrices et de formateurs interrogés, tant du milieu formel que non formel, le fait d'avoir des enfants peut devenir un stimulant, particulièrement au moment où ceux-ci commencent l'école.

Moi, je trouvais que la famille peut avoir, pas la famille, mais le fait d'avoir des enfants par exemple, peut avoir des effets dans les deux sens. C'est-à-dire, (cela) peut décourager parce que bon, les responsabilités sont trop lourdes, mais (ça) peut aussi encourager parce que quand les enfants arrivent à l'école, des fois, ils ont l'impression d'être vraiment incompetents comme parents. Puis, ils ont le goût d'être eux-mêmes plus scolarisés, plus outillés pour être capables d'accompagner leurs enfants puis, tout ça. Ça peut avoir des effets. (Formel).

En même temps, le rôle de parent suscite beaucoup d'émotions contradictoires et d'ambivalence chez les femmes. Celles-ci se sentent déchirées entre leurs désirs personnels (travailler, se former, s'occuper d'elle-même) et le sentiment qu'elles doivent être toujours présentes et disponibles auprès de leurs enfants.

Faut que tu passes du temps avec ton enfant. Déjà que tu la vois pas dans le jour [...] Pis, en même temps, faut que je pense à moi. Tu sais, il y a toutes sortes de choses qui te viennent en tête. [...] Je suis pas juste la maman, j'existe aussi. [...] Si j'aurais pas eu ma fille, [...] j'aurais dû y aller tu sais, finir (mon secondaire), j'aurais été débarrassée. [...] Mais quand tu es parent, tu te sens tout le temps coupable d'une manière ou d'un autre. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante, milieu non formel)

Certaines femmes, même assez jeunes, semblent se projeter dans la réussite scolaire de leur enfant, en délaissant leur propre cheminement.

Avec trois enfants, j'artournerai plus à l'école.[...] Je vais aider plutôt mes enfants à passer au travers de ça (l'école). [...] J'ai vraiment pas le temps d'artourner à l'école. (Natacha, 28 ans, ancienne participante, milieu formel)

Pourtant, on serait porté à croire que la réussite scolaire des enfants pourrait être facilitée par la présence d'un parent modèle qui étudie. Ainsi, six adultes, surtout des participants, illustrent diverses facettes d'une culture d'apprentissage en milieu familial, que ce soit dans les interactions sociales et les échanges autour de pratiques de lecture, dans les moments de devoirs partagés entre enfants et adultes, dans les discussions sur l'importance des études, dans les encouragements mutuels, dans les efforts consentis pour réussir les apprentissages. Tous ces éléments semblent concourir à soutenir l'effort de formation des adultes ainsi qu'à fournir des modèles positifs qui encouragent les efforts scolaires, éveillent la curiosité et le goût d'apprendre.

Mon plus vieux qui s'aperçoit que je vais à l'école, bien il dit: «Aye, c'est pas fou, papa retourne à l'école.» [...] Il doit se dire dans sa tête, ce n'est pas fou, moi aussi, je vais continuer mes études puis, j'encourage mes jeunes à ne pas décrocher. (André, 33 ans, participant, milieu formel)

Quand j'arrive chez moi, je ne laisse pas mes livres de côté. [...] J'aide mes enfants aussi à faire leurs devoirs. On s'amuse puis on travaille tout ensemble. [...] Ma fille est toujours derrière moi. [...] Puis j'aime la grammaire. Donc, je suis fort là-dedans. [...] je l'aide énormément, elle est l'une des meilleures de sa classe. [...] Quand elle revient chez nous et puis qu'elle me dit: «Papy j'ai eu 98 % dans mon examen», c'est quelque chose. (José, 33 ans, participant, milieu formel)

En résumé, le vécu et les obligations à l'intérieur de la cellule familiale peuvent freiner la participation des adultes à la formation. Que ce soit à cause des exigences liées aux soins des enfants ou des difficultés de nature relationnelle, le retour aux études peut être impossible ou perturbé pour un certain temps. Toutefois, la présence des enfants, et plus particulièrement leur entrée à l'école, peut devenir un déclencheur positif qui incite les parents à commencer une formation.

4.1.4 Éloignement géographique des lieux de formation

L'éloignement géographique peut aussi nuire à la participation; cet élément est rapporté par huit adultes issus des trois groupes et par près de la moitié des formatrices et des formateurs tant du milieu formel que non formel. Cette situation affecte particulièrement les personnes vivant en milieu rural ou dans de petites agglomérations ne bénéficiant pas de lieux de formation à proximité. Rappelons que le tiers des personnes rencontrées habitent en milieu rural; dans ce cas, elles doivent d'abord trouver le moyen de transport pour se rendre au lieu de formation puis parcourir souvent de longues distances.

Quand, pour les cours, on doit aller à l'extérieur, je trouve que c'est un obstacle. Parce que c'est le moyen de transport aussi, [...] quand tu vis pas dans une ville là, t'es comme rurale, ça c'est très difficile. (Mélanie, 31 ans, participante, milieu non formel)

Les formatrices et les formateurs des milieux formel et non formel confirment cette situation.

Il y a l'éloignement aussi, il y a des gens, surtout en milieu rural pour se véhiculer. [...] Il y a comme huit paroisses qui sont touchées par un Centre d'éducation des adultes. Donc, c'est beaucoup de déplacements et bien souvent ces gens-là n'ont pas de moyens là de se déplacer. En tout cas en milieu rural c'est un problème là. Il n'y a pas d'autobus, il n'y a pas de transports là, en commun. (Formel)

Comme en milieu rural les transports publics sont rares ou inexistant, les adultes doivent avoir une voiture, profiter du covoiturage ou se faire reconduire par un proche. Ne pas disposer d'un moyen de transport autonome pour se rendre sur les lieux de formation met certains adultes à la merci d'un transport souvent aléatoire.

J'essayais de m'trouver quelqu'un qui vienne me porter proche de là. C'était du taponnage, c'est pas évident là. [...] Astheure, j'ai mon char. Pis, chus ben contente, mé j'me débrouille. Mé, quelqu'un qui a pas de char là, j'le comprends. [...] Y en a qui y ont pas les moyens mais qui viennent pas [...] parce que y ont pas d'char. (Julie, 20 ans, participante, milieu formel)

Si on avait des cours aux adultes ici là, je n'aurais pas besoin d'auto, j'irais à pied. [...] Mais j'ai pas d'auto. [...] (L'intervenante en insertion en emploi) me dit: «tu pourrais t'acheter un auto.» [...] En étant sur le bien-être, as-tu de l'argent pour t'acheter une auto? [...] C'est comme un cercle vicieux ça. (Jeanne, 48 ans, ancienne participante, milieu non formel)

Bref, le fait de ne pas profiter de ressources éducatives à proximité de chez soi cumulé à celui de ne pas bénéficier d'un moyen de transport (public ou privé) constitue un obstacle générant des efforts additionnels d'organisation et de temps. Notons que, dans certains cas, les commissions scolaires offrent le service de transport aux adultes par les autobus scolaires qui véhiculent déjà les jeunes; une participante profitait également d'un transport payé par son employeur, dans le cadre d'une formation liée à une période d'arrêt de travail. Mais ces cas sont rares; le transport reste une responsabilité individuelle, parfois trop lourde ou trop coûteuse à assumer pour des personnes pauvres et isolées.

Les formatrices et formateurs d'un groupe en milieu non formel témoignent d'expériences vécues dans leur milieu pour faciliter l'accès à la formation aux personnes peu scolarisées, soit le covoiturage organisé dans le groupe et celui que les formatrices et les formateurs offrent aux participants.

Ce n'est peut-être pas des choses qui se font en milieu formel, mais de les aider aux transports. Moi, quand je donne des ateliers, bien, je vais chercher des femmes qui restent plus loin. [...] Le voiturage ou le covoiturage est important. Mais dans les paroisses [...] les gens qui sont peu scolarisés sont souvent les gens qui n'ont pas beaucoup de moyens de transports. Alors, il faut quand même aller les chercher. La plupart des formatrices vont chercher les gens, pas tous les gens, quelques personnes dans les paroisses qui sont situées un petit peu plus loin ou qu'ils ne peuvent pas se déplacer facilement. (Non formel)

Notons que l'obstacle de l'éloignement est relatif et qu'il ne se trouve pas exclusivement en milieu rural; en dépit des ressources de transports publics facilement accessibles, certaines personnes habitant les grands centres ne veulent pas quitter leur quartier pour aller dans un centre de formation qui offrirait le cours souhaité. Par contre, une fois franchie la porte, après avoir apprécié l'atmosphère et développé un sentiment

d'appartenance, quelques participants s'attachent au centre de formation qu'ils fréquentent et continuent d'y étudier même s'ils ont déménagé entre-temps ou que cela leur occasionne de plus longs déplacements.

4.1.5 L'emploi du temps

L'emploi du temps est un aspect qui est difficile à isoler des autres aspects liés aux situations de vie des personnes, car le travail et les charges familiales supposent aussi une organisation du temps qui laisse parfois très peu de place à la formation. Soulignons que quelques adultes (8), uniquement des anciens et des non-participants, invoquent également le manque de temps en dehors du travail et de la famille pour justifier leur non-participation. Certains indiquent simplement avoir trop de choses à faire pour étudier, sans nécessairement préciser davantage.

Parce que j'avais des occupations à faire. Là, j'avais des travaux à la maison, tu sais [...] Pis toutes sortes de choses. (Arthur, 57 ans, non-participant)

Plus des deux tiers des groupes de formatrices et de formateurs interrogés soulèvent également le manque de temps pour retourner aux études chez les personnes peu scolarisées. À leur avis, ce manque de temps découle parfois de difficultés à s'organiser et planifier son horaire. Selon les propos recueillis, il serait difficile pour ces personnes de modifier ou changer leurs habitudes pour réorganiser autrement leur vie quotidienne et se permettre d'aller en formation.

Ce qui me vient en tête c'est: organisation. Souvent les personnes qu'ils viennent, ils ne travaillent pas. [...] Puis, de mettre l'école dans leur vie là, il faut qu'ils soient organisés, sinon, ils n'arrivent pas. Puis de s'organiser c'est un méchant défi. Comment que je planifie mon temps? Ils ont à apprendre ça aussi. Ils ne le savent pas. [...] Mais tu sais, je reçois mon chèque, je m'en vais payer mes comptes. Ouais! Mais tu sais, tu n'es pas obligé de les payer en plein après-midi, tu comprends. Il y a des espèces d'habitudes. [...] Ils n'ont pas développé cette capacité de s'organiser. (Formel)

Toutefois, les formatrices et les formateurs d'un groupe du milieu formel reconnaissent chez certains adultes une grande capacité d'organisation avec le peu de moyens qu'ils ont. Ils et elles mentionnent notamment le cas de femmes allophones qui ont un sens inouï de l'organisation dans leur vie quotidienne malgré le fait qu'elles ont dû passer à travers bien des embûches avant d'avoir accès aux activités de formation.

Puis la dame somalienne, elle a sept à huit enfants à la maison puis, elle s'organise pour être là à huit heures et demie le matin. (Formel)

Par ailleurs, toujours en matière de temps, d'autres adultes peu scolarisés indiquent qu'ils préfèrent s'investir dans des projets personnels de loisir et d'engagement communautaire qui leur apportent plus concrètement une valorisation immédiate. Ces projets semblent contribuer à rehausser l'estime de soi, à conférer un sentiment d'utilité, de réussite ou d'accomplissement, à tout le moins une satisfaction que la formation ne permet pas toujours, selon eux.

J'aurais le temps (d'étudier), mais ça ne m'intéresse pas. [...] Pour passer le temps, je fais des marches. J'ai commencé à faire de la peinture à l'eau par numéro là, ça fait mon cinquième. [...] J'aime ben ça faire ça. [...] C'est un désennui que j'aime [...] Un coup fini ça fait beau. Je le fais plastifier après. (Yves, 57 ans, ancien participant, milieu formel)

C'est ce que j'ai de plus concret, de plus de sérieux là (la musique). [...] Toutes les souffrances que j'ai eues dans ma vie, toute la marde que j'ai endurée, tu sais, j'me suis un peu défoulé là-dedans, je l'ai un peu envoyé là-dans. (Jean-Guy, 24 ans, ancien participant, milieu formel)

Notons que la justification du manque de temps peut camoufler d'autres motifs implicites ou explicites, d'autres priorités, d'autres façons d'entrevoir la vie, l'apprentissage et le développement. Par exemple, sept personnes, surtout des non-participants, affirment que, moins que le manque de temps ou même le cumul d'obstacles liés à la vie quotidienne, c'est surtout le manque d'intérêt qui explique leur non-participation.

Oui, si j'avais voulu, j'aurais trouvé le temps. [...] Ce n'était pas comme une priorité là, au départ. Ça fait que dans ce temps-là, bien on remet ça. (Simone, 40 ans, non-participante)

Non. Je vais être franc avec vous, non. [...] Je me débrouille en tabarnouche. Pis, il y en a plusieurs qui dit que pour quelqu'un qui sait pas lire pis qui sait pas écrire, t'es débrouillard en tabarnouche. Ah! Je suis débrouillard. (Germain, 54 ans, non-participant)

En somme, pour plusieurs personnes peu scolarisées, surtout des non-participants, l'emploi qu'elles font de leur temps, ne semble pas leur laisser de moments libres pour même songer à aller en formation. L'organisation des activités quotidiennes, tels les repas, le lavage, les emplettes, voire les rencontres avec les amis, etc., leur prend tout leur temps et elles se disent souvent incapables d'envisager un réaménagement de leur horaire qui leur permettrait de faire autre chose, comme un retour aux études. Le manque de temps témoigne également, comme certains l'ont dit explicitement, du manque d'intérêt pour la formation.

4.1.6 Synthèse

Les données recueillies tant auprès des adultes peu scolarisées que des formateurs et formatrices nous ont permis de détailler cinq aspects d'ordre situationnel qui peuvent constituer un frein à la participation à la formation. Ces éléments sont les conditions matérielles précaires, la nature, les conditions et le contexte du travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et l'emploi du temps. Ces obstacles sont interreliés et souvent cumulatifs.

Les obstacles à la participation liés aux situations de vie d'une personne ont d'abord trait aux conditions matérielles précaires dans lesquelles elles vivent. Compte tenu de leurs revenus (la moitié d'entre elles reçoivent des prestations d'assistance-emploi, certaines n'ont pas de revenus, d'autres travaillent à temps partiel), il paraît impossible pour plusieurs d'affronter les coûts directs et indirects que génère une formation. Comme

aucun des adultes que nous avons interrogés ne semble bénéficier ou avoir bénéficié du soutien de son employeur pour étudier, ce choix devient pour plusieurs une décision individuelle lourde de conséquences en regard des bénéfices espérés (nous traiterons dans la section sur les obstacles institutionnels de l'appui des programmes de l'État). Lorsque l'on doute du résultat final et des retombées réelles de cette formation, il paraît risqué de s'engager dans une telle avenue quand on est déjà confronté quotidiennement avec la logique et les préoccupations résultant d'un budget limité.

Le deuxième obstacle est lié au premier et a trait à la nature, aux conditions et au contexte de travail que connaissent les adultes peu scolarisés. Compte tenu des conditions socioéconomiques précaires, le travail (en occuper un, en chercher un) paraît pour plusieurs adultes, comparativement à la formation, comme une priorité, une perspective beaucoup plus sensée qui apporte une valorisation immédiate, une plus grande autonomie et, surtout, davantage de revenus. C'est sans doute pourquoi le travail est identifié comme un obstacle, dans le sens où il occupe aux yeux des adultes un statut plus important que la formation. En ce sens, la formation deviendra une option à envisager uniquement comme une porte de sortie lorsqu'il y a perte d'emploi et pénurie de travail. La présence du travail fait reculer d'autant la perspective de la formation.

Pour ceux qui font le choix de travailler tout en étudiant, les conditions sont très difficiles et en inciteront plusieurs à abandonner. La précarité des emplois, les déplacements, les longues heures de travail ou les énergies physiques déployées au travail auront souvent raison des efforts que certains tenteront d'investir dans une activité de formation. Notons également que les adultes témoignent d'un faible recours à l'écrit en milieu de travail, ce qui ne représente pas un incitatif à améliorer leurs capacités, puisqu'il y a peu d'occasions de les exercer.

Le troisième obstacle situationnel concerne tous les éléments reliés à la famille: soins et garde des jeunes enfants, suivi scolaire des plus vieux, tâches ménagères, de même que, parfois, des gestes d'intimidation ou de violence de la part de membres de la famille qui isolent la personne et l'empêchent de suivre des cours. Les données recueillies

confirment que ces obstacles ne sont pas les mêmes et n'ont pas le même poids pour les hommes que pour les femmes.

En effet, les femmes sont davantage concernées et responsables de tout le domaine familial, ce qui crée pour elles des barrières supplémentaires à la formation. Les femmes s'occupent davantage - et se préoccupent - de leurs enfants, tant pour la garde, le suivi scolaire, le soutien affectif, le souci de leur bien-être, ainsi que des membres de la famille immédiate (le mari, les parents). De ce fait, leur développement personnel devient secondaire et elles ne l'envisagent qu'une fois qu'elles ont passé à travers cette étape de vie et qu'elles sont plus âgées. Souvent les femmes vont projeter aussi dans leur progéniture les rêves qu'elles n'ont pu mener à terme: les aider dans leur cheminement scolaire, leur éviter les écueils qu'elles ont connus, tenter de les conduire dans un chemin plus facile que le leur. Ajoutons à cela, comme plusieurs femmes l'ont mentionné, les remarques désobligeantes ou méprisantes ou même la violence qu'elles ont dû subir de la part du conjoint devant leur désir de se former et d'acquérir, de ce fait, davantage d'autonomie.

Soulignons cependant que la famille n'est pas qu'un obstacle à la formation. Certains adultes et la plupart des formatrices et des formateurs ont indiqué comment le contexte familial peut devenir une riche source d'échanges et d'apprentissage de savoirs entre parents et enfants, qui peut soutenir fortement la participation et la persistance des adultes en formation, ou constituer, pour les non-participants, des motifs suffisamment forts pour encourager leur éventuelle participation.

Le quatrième obstacle, évoqué par les adultes et les groupes de formateurs et de formatrices, concerne l'éloignement géographique des lieux de formation, vécu surtout en milieu rural mais pas exclusivement. Ainsi, les adultes vivant dans des petites communautés qui ne bénéficient pas de ressources éducatives à proximité doivent disposer de moyens de transport pour se déplacer et parfois parcourir de longues distances pour se rendre au lieu de formation. En l'absence de véhicules ou de transport

en commun disponible, les personnes se trouvent difficilement en mesure de participer à une formation.

Enfin, les analyses montrent également que les adultes peu scolarisés, appuyés en cela par les propos des formatrices et des formateurs, évoquent souvent le manque de temps pour justifier leur non-participation, et ce, pour une série de raisons qui recourent les autres dimensions situationnelles: la place trop grande qu'occupe le travail, les responsabilités entourant la famille, des loisirs plus intéressants. Cependant, la perception de manquer de temps pour étudier illustre également la valeur accordée à la formation et témoigne implicitement d'un manque d'intérêt ou de besoin à cet égard, car des personnes motivées peuvent pour un certain temps réaménager leur horaire pour mettre en priorité la formation sur d'autres aspects de leur vie. Notons que l'absence d'intérêt a été davantage mentionnée par des adultes non participants.

Lorsque certains adultes peu scolarisés décident de s'engager dans une formation, ils doivent donc solutionner dans un même temps plusieurs difficultés d'ordre situationnel: accepter les sacrifices financiers si on étudie à temps complet plutôt que de travailler, concilier travail-études si c'est le cas, solutionner la question de transport lorsqu'on habite loin du centre de formation, régler la situation de la garde des jeunes enfants, réorganiser les horaires et les conditions de vie. Pour plusieurs, ces conditions seront trop difficiles pour envisager un retour; pour d'autres, elles finiront à la longue par engendrer un abandon.

Si les situations de vie des personnes peu scolarisées sont pour plusieurs d'entre elles des obstacles à leur participation, ces obstacles ne semblent pas insurmontables pour d'autres. À cet égard on ne relève pas de différence notable entre ceux qui participent et ceux qui ne participent pas, dans le sens où les obstacles sont mentionnés et décrits tant par des participants, des anciens que des non-participants. Si les obstacles décrits sont les mêmes, ils sont toutefois considérés d'une perspective différente: les participants, de manière générale, admettent ces problèmes mais composent de manière à ce que ces situations n'affectent pas trop leur parcours de formation. Pour les anciens participants,

ces obstacles sont évoqués comme faisant partie des raisons les ayant menés à l'abandon, alors que les non-participants semblent considérer ces obstacles par anticipation, en accordant finalement plus d'importance aux risques que représente la formation en regard des retombées, et en éprouvant peu d'intérêt pour la formation. Quelques anciens participants, qui ont abandonné l'idée de la formation, ressemblent, de ce point de vue, aux non-participants.

Il semble que, pour certains, les conditions objectives de vie, modestes, ne constituent pas une situation handicapante au point de s'interdire une participation à des activités de formation. Pour d'autres personnes, des conditions de vie similaires sont interprétées comme trop contraignantes, ce qui les conduit à écarter d'elles l'idée de s'engager dans des activités de formation ou de les abandonner. Ces décisions peuvent toutefois être influencées par des obstacles autres que ceux liés aux conditions de vie, soit des obstacles liés aux dispositions des individus, aux institutions et à l'information, lesquels sont étudiés dans les prochaines sections du rapport.

4.2 Obstacles liés aux dispositions des personnes peu scolarisées

Selon l'analyse de notre étude, six aspects relatifs aux dispositions des personnes peu scolarisées semblent constituer des obstacles à la participation à des activités de formation. Ces aspects sont les rapports qu'entretiennent les personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, les expériences scolaires éprouvantes et certaines perceptions négatives par rapport à l'école et la formation, la perception négative de soi au plan de l'intelligence et de l'apprentissage, l'avancement en âge, les retombées lointaines de la formation ainsi que l'absence de culture de formation.

4.2.1 Rapports des personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture

Les rapports qu'entretiennent les adultes interrogés à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture ne semblent pas être favorables à la participation et peuvent même, dans certains cas, être un obstacle à la participation. Trois éléments liés à cet obstacle émergent du discours: les pratiques de lecture et d'écriture limitées, le sentiment de satisfaction ou le manque d'intérêt vis-à-vis de ses compétences en lecture et en écriture ainsi que la perception négative face à ses capacités en lecture et en écriture pour participer à une activité de formation.

Pratiques de lecture et d'écriture limitées

Le tiers des adultes interrogés révèlent avoir des difficultés en lecture et en écriture pour accomplir certaines tâches liées à la vie quotidienne et au travail et plus de la moitié indiquent des pratiques limitées de lecture ou d'écriture. Celles-ci correspondent habituellement à la gestion du quotidien (liste d'épicerie, mémo, agenda, calendrier, devoirs des enfants) ou à de brèves périodes de loisirs (consulter l'horoscope, feuilleter l'horaire télé, lire des histoires imagées aux enfants, écrire une carte de vœux). Pour ces adultes, les activités autonomes de lecture ou d'écriture n'occupent pas une place considérable dans la vie de tous les jours. Ces dernières semblent peu attrayantes et étrangères à leur univers.

Je prends pas un bouquin là, tu sais, commencer à lire, je trouverais ça trop long me semble pour moi. Peut être qu'à force d'en lire je viendrais qu'à apprendre, mais pour moi, c'est pas une priorité. (Jean-Pierre, 43 ans, non-participant)

À ce sujet, les formatrices et les formateurs d'un groupe du milieu formel partagent leur étonnement quant au fait que des élèves de secondaire III n'ont jamais lu un livre au complet. Pour eux, c'est une grande lacune qui se répercute dans tous les apprentissages qu'ont à faire les personnes peu scolarisées, la lecture étant à la base de l'apprentissage des autres matières académiques.

Les gens qui n'ont jamais lu beaucoup de leur vie, qu'ils n'ont jamais lu un livre. Des fois, ils peuvent se rendre chez les adultes jusqu'à des niveaux de secondaire III là, IV. Tu leur demandes de lire un livre, ils n'ont jamais lu ça un livre. Ils lisent deux pages puis ils sont fatigués. C'est des efforts hein! Pas pour nous autres, nous autres ce n'est rien ça. (Non formel)

Toutefois, face aux difficultés, près de la moitié des répondants affirment avoir recours à différentes stratégies pour y pallier. Quelques répondants utilisent le dictionnaire et la grammaire pour se corriger. Plusieurs mémorisent les informations nécessaires à certaines activités au lieu d'écrire (revoir les produits à l'épicerie, visualiser les trajets). Aussi, la moitié des répondants font appel aux personnes de leur entourage immédiat pour être aidés et pallier aux difficultés rencontrées avec certains écrits. Ces personnes sont les conjoints, les parents ou même les jeunes enfants. Rares sont les personnes qui ont révélé leurs difficultés dans le lire-écrire à un employeur ou à un fonctionnaire.

Selon les propos recueillis auprès des formatrices et des formateurs de la moitié des groupes, tant du milieu formel que non formel, cette situation où les personnes peu scolarisées accordent leur confiance entière à une personne de leur entourage pour régler leurs affaires d'ordre financier ou autre, par manque de capacité en lecture et en écriture, ne se révélerait pas toujours positive. Selon eux, plusieurs personnes se voyant accorder un tel mandat de confiance exerceraient parfois une emprise sur leurs protégés. Ils ajoutent aussi que lorsque les personnes peu scolarisées suivent une formation et qu'elles partagent cette situation avec la formatrice, le formateur ou les pairs, elles prennent alors conscience qu'elles auraient la capacité et les atouts nécessaires pour gérer elles-mêmes leur vie et devenir ainsi plus autonomes. Cette prise de conscience, quoique très bénéfique pour la personne peu scolarisée qui décide de reprendre sa vie entre ses mains, cause aussi parfois un moment de déchirement au niveau familial ou social pour les personnes qui n'ont plus cette emprise.

Mais nous autres, on a eu même un couple ici qui s'est formé. On est même allé à leur mariage et le frère et la sœur du couple disaient: «Aye! Ils n'ont plus besoin de nous autres». Ils n'étaient pas contents. [...] Comme bon, le gars demandait à sa sœur pour son assurance-vie... l'autre, elle demandait à son frère et là, tout d'un coup, ce sont les deux qui ont appris à se débrouiller tout seul. Nous on était fiers, fiers. [...] Mais, la famille n'avait plus d'emprise. Ils n'étaient pas contents.

C'était comme là, ils perdaient leur nananan. [...] Mais, ils en n'ont plus besoin, ce sont des adultes là. [...] Bien, ils étaient tous les deux analphabètes quand ils sont arrivés ici. La famille n'était pas contente. Ils n'ont plus besoin de nous autres. (Formel)

De plus, comme il a été mentionné précédemment dans la section sur les obstacles liés aux situations de vie, les tâches de lecture et d'écriture que les adultes doivent accomplir sur les lieux de travail sont inexistantes ou encore minimales. Bref, les pratiques limitées au quotidien, que ce soit à la maison ou au travail, ne semblent pas en soi consister une incitation à se perfectionner au plan des compétences en lecture-écriture.

Sentiment de satisfaction vis-à-vis de ses compétences en lecture et en écriture

La plupart des personnes peu scolarisées rencontrées considèrent que les cours d'alphabétisation ou de français peuvent être efficaces pour améliorer les compétences en lecture et en écriture. Certains précisent même qu'à part suivre des cours, il est difficile d'améliorer ses compétences étant donné l'absence d'un appui structuré et personnalisé. Par ailleurs, les trois quarts des adultes sont d'avis que les pratiques régulières de lecture dans la vie quotidienne contribuent également à améliorer l'alphabétisme.

Même si l'ensemble des répondants témoignent du rôle positif des cours pour contribuer à rehausser les aptitudes en lecture et en écriture, la plupart soulignent que leurs compétences actuelles ne constituent pas une source de motivation à participer à une activité de formation. Plusieurs disent que ces cours de base ne sont pas pour eux, soit parce qu'ils se considèrent plus avancés, soit par manque d'intérêt.

Le même portrait se dégage à l'égard des pratiques autonomes de lecture et d'écriture. Malgré une opinion généralement favorable aux pratiques régulières de lecture et d'écriture comme moyen d'améliorer ses compétences, l'usage de celles-ci par les personnes interrogées demeure limité dans les faits puisqu'ils affirment avoir des difficultés avec cette activité et, par conséquent, ne pas avoir d'intérêt pour celle-ci, même pour quelques participants à des activités de formation.

Lire beaucoup, écrire beaucoup, ça l'air que c'est le meilleur moyen tu sais de bien écrire et de lire. [...] Des fois, je leur dis oui, on le sait ça que lire beaucoup [c'est un bon moyen], mais quand qu'on n'aime pas trop trop lire, moé j'sus pas une trop grosse liseuse. [...] Des fois je trouve ça long lire tu sais. C'est platte lire, J'arrête ça là. (Mélanie, 31 ans, participante en milieu non formel)

Pourtant, certains répondants indiquent avoir été limités par leurs difficultés au regard des pratiques de lecture et d'écriture. Ainsi, ils ont dû quitter ou refuser des emplois ou restreindre leurs tâches au travail. Dans leur vie quotidienne, l'autonomie peut être réduite dans le cas de certaines tâches comme demander des renseignements par téléphone, prendre des notes et s'occuper des finances. Les répondants affirment aussi éprouver des difficultés avec leurs enfants au plan de l'accompagnement scolaire et au cours d'activités culturelles et sociales liées à la lecture.

Toutefois, seulement trois adultes interrogés affirment que leurs insatisfactions face à leurs compétences en lecture et en écriture sont à l'origine du besoin et de la motivation à s'inscrire en formation.

En somme, il ressort des analyses des entrevues qu'une perception de soi négative en tant que scripteur et lecteur n'est pas nécessairement un moteur de la participation à la formation. En effet, même si plusieurs témoignent de difficultés, le tiers des répondants, soit des non-participants et des anciens participants, se disent «satisfaits» de leurs compétences en lecture et en écriture pour fonctionner adéquatement dans leur vie quotidienne actuelle. Aussi, quelques répondants se disant insatisfaits de leurs compétences ne ressentent pas pour autant le besoin d'aller en formation. Ceux-ci évoquent alors le manque d'intérêt.

À ce sujet, bon nombre de formatrices et de formateurs affirment avoir constaté que plusieurs personnes peu scolarisées attachent très peu d'importance à la maîtrise de la langue écrite et parlée. Selon eux, ces personnes n'en ressentent pas le besoin ou, tout simplement, étouffent ce besoin. Ce n'est qu'au moment où tout bascule, qu'elles n'ont plus de solutions ou que les personnes qui leur venaient en aide ne sont plus là, que le

besoin se fait sentir; mais ce n'est vraiment qu'à l'extrême limite, quand tout a été essayé.

Ce qu'ils ont étouffé là, les problèmes là, ils se disent: «Bien peut-être que je ferais bien de...» Je pense quand ils sont à la limite de l'insupportable de ce qu'ils ne trouvaient peut-être pas insupportable parce qu'ils l'ont étouffé. Mais, à un moment donné c'est comme un volcan, ça part. Puis, ça devient un besoin. Ça devient un besoin, puis là, ils y vont. (Non formel)

Pour d'autres adultes interrogés, ce ne sont pas les faibles compétences en lecture et en écriture qui constitueraient ou constituent une motivation à s'inscrire en formation mais bien le désir d'obtenir le diplôme d'études secondaires actuellement exigé. En effet, ils se considèrent satisfaits de leurs compétences en lecture et en écriture, l'origine du besoin prenant alors sa source dans la nécessité d'obtenir le diplôme dans le but éventuel de décrocher un emploi.

Ben moi directement, je serais satisfait de même, mais c'est dans les papiers que ça marche pas de même (rire). Moé ça me dérangerait pas tant que ça, c'est plus disons pour avoir un secondaire V. Je suis capable d'écrire quelque chose, pis le monde sont capable de m'arlire pareille là. C'est plus pour avoir le papier que savoir écrire sans faute. (Loic, 20 ans, participant en milieu formel)

Les formatrices et les formateurs de l'ensemble des groupes rencontrés mentionnent qu'effectivement le besoin de formation chez certaines personnes peu scolarisées se fait sentir lorsqu'il est obligatoire, qu'il donne accès à un emploi, à un poste supérieur ou tout simplement lorsqu'il peut répondre aux exigences de la société.

Si, je regarde ici cette année, on a des femmes qui nous viennent d'une industrie qui a fermé ses portes. Moi, je suis certaine que ces femmes-là ne seraient jamais revenues sur les bancs d'école si l'usine avait continué à fonctionner. Elles ne sont même pas venues au début lors de la fermeture. Elles ont fait des tentatives de trouver autre chose et puis, c'est quand qu'elles se sont rendues compte qu'il n'y avait vraiment plus de portes de sortie là. [...] Bien c'est là, que ces femmes-là, elles sont revenues. (Formel)

Du côté des participants à des activités de formation, certains précisent que le motif premier de leur persistance en formation des adultes n'est pas l'amélioration des

compétences en lecture et en écriture puisqu'ils se disent satisfaits de celles-ci. Ils affirment alors poursuivre leur formation pour d'autres raisons, soit pour sortir de l'isolement et parce qu'ils apprécient l'ambiance et le caractère social de la formation.

Effectivement, les commentaires recueillis auprès des formatrices et des formateurs, davantage du milieu non formel, révèlent que la formation suivie n'a pas toujours pour objectif ou pour but l'acquisition de connaissances ou l'obtention d'un quelconque diplôme mais serait surtout liée au besoin de se divertir, de sortir de son isolement et de se socialiser.

Peut-être que la socialisation c'est plus important que l'alphabétisation pour certaines personnes. Mais ça aurait aussi sa raison d'être quand même pour la société. (Non formel)

Perception négative face à ses capacités en lecture et en écriture pour suivre une activité de formation

Il se dégage également des entretiens que la perception négative de ses capacités en lecture et en écriture peut constituer un frein à la participation. D'abord, quelques répondants ne se sentent pas assez compétents pour suivre une formation. En effet, certains anciens participants et non-participants expriment le fait de ne pas se sentir aptes ou suffisamment confortables à suivre une formation étant donné leurs faibles compétences. Également, le fait d'avoir des difficultés à lire et à écrire a constitué longtemps ou constitue un motif de non-participation étant donné la crainte de révéler le fait d'avoir des difficultés.

C'est dur, c'est dur. Comme moi, il faut que j'arcommences à la première année là, ça pas de sens: «a», «i», «o» pis «e». C'est pas drôle ça pour des gars de notre âge là. C'est pas des farces, c'est pas le temps d'avoir honte tabarnacle. Un gars est aussi ben de se sacrer une balle dans tête. J'aime autant aller faire une maison ou ben une pêche. (Germain, 54 ans, non-participant)

L'ensemble des formatrices et des formateurs témoignent dans le même sens, à savoir que les personnes peu scolarisées ne veulent pas afficher leur faible capacité en lecture et en écriture, elles ont honte et craignent de faire rire d'eux. Ces craintes seraient parfois fondées, car ils constatent que plusieurs adultes en formation, de niveaux plus avancés, porteraient des jugements sur les personnes peu scolarisées suivant des activités d'alphabétisation. Ils ajoutent aussi que la société, dans son discours, fait de l'alphabétisation une problématique sociale et favorise ainsi le sentiment de honte et de gêne chez les personnes peu scolarisées. Ces dernières se sentent comme des personnes à part, n'ayant pas les capacités nécessaires pour fonctionner adéquatement dans la société. Les propos qui suivent décrivent bien la situation.

Tu ne sais pas tricoter, tu ne sais juste pas tricoter, ce n'est pas grave, tu sais bien d'autres choses (rires). Tu ne sais pas chanter, tu n'as pas une belle voix, c'est tout. Tu ne sais pas écrire, tu es un épais, tu es un niaiseux. Tu n'existes pas. C'est pour ça que c'est si dur de ne pas savoir lire et écrire. Fait qu'on a un peu honte tu sais, c'est un problème, ça d'air d'une sorte de maladie chez un analphabète. [...] D'ailleurs, on en fait une problématique sociale. Pour eux, c'est un problème puis c'est honteux, tu sais d'aller. C'est comme aller voir quelqu'un avec l'idée que j'ai un problème de santé mentale ou que je suis ignorant. (Formel)

4.2.2 Expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation

L'enseignement-apprentissage que les personnes peu scolarisées ont vécu à l'école peut créer une résistance à participer à la formation à l'âge adulte, selon près des trois quarts des répondants, et ce, particulièrement chez les non-participants.

Précisons d'entrée de jeu que la très grande majorité des répondants soulignent la place foncièrement importante que tient l'école actuelle dans la société. Celle-ci serait une institution fondamentale et essentielle. Elle permettrait d'acquérir des compétences de base pour mieux fonctionner dans la vie, tant sur le plan de l'acquisition de connaissances scolaires, que sur le plan du développement des compétences sociales et citoyennes. Signalons aussi, qu'en plus de cette fonction primordiale, les répondants

soutiennent que l'école est indispensable à l'obtention du diplôme actuellement exigé pour décrocher un emploi.

L'école ça t'apprend à vivre en société, ça te donne l'opportunité de faire plein de choses, de comprendre beaucoup de choses. Pis, d'aller loin dans la vie. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante en milieu non formel)

De plus, concernant l'importance de l'école, l'ensemble des répondants considèrent également que la formation des adultes est un service essentiel et utile. D'après les témoignages recueillis, l'existence de celle-ci au Québec accorderait le droit et surtout donnerait l'occasion aux adultes de se perfectionner ou d'améliorer leurs conditions de vie en offrant la possibilité de développer leurs compétences de base, d'obtenir un diplôme, de décrocher un emploi et d'avoir de meilleures conditions de travail.

La possibilité, peu importe l'âge qu'on est rendu, qu'il suffit de vouloir s'améliorer, pis d'avoir cette possibilité-là. Je trouve ça important, pour n'importe qui, peut importe jeune enfant aller jusqu'à l'âge la plus avancée. La personne doit avoir le droit et la possibilité d'étudier, s'il le faut, jusqu'au dernier moment de sa vie, si elle le veut là. (Roger, 51 ans, participant en milieu non formel)

Les répondants estiment que l'école actuelle est très importante. Toutefois, près de la moitié des répondants ont une perception négative de celle-ci par rapport à l'expérience de leurs enfants qui semblent vivre à l'école sensiblement des phénomènes similaires à ceux qu'ils ont vécus. En effet, il ressort que les répondants se souviennent d'avoir connu, dès le début de leur vie scolaire, des expériences négatives de différentes natures.³

Plus de la moitié des répondants énoncent des problèmes liés à des difficultés d'apprentissage: méthodes d'enseignement non adaptées et une mise en marge par les services éducatifs du cheminement scolaire régulier (regroupement en classes

3. Il est important de souligner, qu'étant donné que les adultes racontent les souvenirs de l'ensemble de leur expérience, les problèmes cités ci-dessus ne sont pas exclusifs, un même répondant peut en avoir vécus plus d'un.

spécialisées, en cheminement particulier ou en récupération). Les répondants se souviennent d'avoir éprouvé des difficultés importantes dès le primaire. Une majorité a connu l'échec et le redoublement scolaire. Après avoir été étiquetés en difficultés d'apprentissage, plusieurs se sont retrouvés en classe spéciale, en classe de récupération ou en cheminement particulier.

Une première série de difficultés liées à l'apprentissage mentionnées de façon récurrente comme motifs de découragement et parfois de révolte est le fait d'être toujours près de l'échec ou d'être en échec, de se sentir exclus et mis à part par les enseignants ainsi que d'être souvent puni à cause de difficultés d'apprentissage. Ce qui apparaît également manifeste aux répondants vivant des difficultés légères et graves d'apprentissage, c'est le non-respect de leur rythme et de leur style d'apprentissage. La plupart évoque leurs difficultés face à la transmission de connaissances effectuée sous la forme de «cours magistraux» durant lesquels la situation d'apprentissage de certaines matières de base se fait sans exemples pratiques, lesquels permettraient la compréhension du sens des acquis. Les activités d'apprentissage semblaient peu adaptées à susciter leur intérêt et à maintenir leur concentration. De ce fait, certains ont tenu à exprimer que, contrairement aux classes traditionnelles en grand groupe, le travail en groupe réduit et la mise en œuvre de situations d'apprentissage comprenant des travaux ou des cours dits «manuels» (menuiserie, couture, mécanique, débosselage, éducation physique) correspondaient davantage à leurs caractéristiques d'apprenants.

Une personne manuelle aime apprendre [...] mais il faut que ça bouge. (Robert, 25 ans, non-participant)

Une autre source d'appréhension liée aux difficultés d'apprentissage est la marginalisation occasionnée par le fait, pour les répondants, d'être placés dans des classes spécialisées ou en cheminement particulier. Cette situation les a amenés à se percevoir et être perçus comme étant étiquetés «différents», «baissés de niveau» et «moins intelligents», ce qui a eu pour effet non seulement de les amener à se questionner sur leur «intelligence», mais aussi de se mésestimer, de se croire anormaux et incapables d'apprendre. Certains adultes racontent l'expérience douloureuse d'avoir été placés

dans la même classe que des personnes vivant avec une différence intellectuelle pouvant ainsi être associés, par les autres élèves, à «déficients» ou «mongols». Le sentiment de ne pas avoir été respectés comme les «élèves du régulier» et de ne pas avoir été considérés «comme tout le monde» est alors évoqué par la plupart des adultes interrogés.

Parce que j'avais baissé de niveau encore, ils riaient encore plus de moi parce que j'avais baissé pour eux autres. Je n'avais plus de math, je n'avais plus les affaires comme eux autres là. Je faisais du primaire où j'étais. [...] Tu sais, ils me le disaient tellement que c'était rendu ancrée en moi. J'ai dit: «Ça pas d'allure, où est-ce qu'ils vont me mettre la prochaine fois? Ils vont me mettre avec les handicapés lourds puis, envoie dans un hôpital tant qu'à être parti.» Tu sais, je me posais des questions sérieuses. [...] Quand tu es classifiée de même, ce n'est pas drôle. Mais, le monde, ils sont bien là pour te le rappeler puis t'écœurer, puis te niaiser. (Manon, 28 ans, non-participante)

Par ailleurs, une autre catégorie d'expériences négatives vécues en milieu scolaire est reliée aux attitudes des enseignants et des pairs. Près de la moitié des répondants mentionnent les sévices physiques et psychologiques comme expériences qu'ils considèrent pénibles et qui les ont amenés à se sentir ridiculisés et bafoués. Les répondants soulignent les difficultés vécues relativement aux approches utilisées par certains enseignants, par exemple se faire étiqueter dès la rentrée, se faire ridiculiser devant la classe ou subir de la violence psychologique et physique. L'intimidation par d'autres élèves peut être traduite par l'intimidation physique et psychologique, les railleries et l'humiliation.

Dans le temps, mettons y faisait les examens, ok, mettons je sais pas sur 100. Un qui avait mettons 95 ou 100, le prof le disait. Mais l'autre qui avait mettons 40, y le disait aussi là, devant tout le monde, pis tout le monde le savait. Ça c'est une forme d'humiliation. C'est toutes ces petites choses-là, qui mettons qui a fait écraser la personne. (Jean-Pierre, 43 ans, non-participant)

Les formatrices et les formateurs des deux milieux, formel et non formel, font le même constat concernant les expériences négatives que les personnes peu scolarisées ont vécues avec leurs enseignants ou avec leurs pairs étant jeunes, à savoir qu'ils ont été parfois bafoués, dénigrés, mis à part et que ce sont ces raisons souvent qui les empêchent ou les font hésiter à s'inscrire à des activités de formation. Ces personnes ont peur de

revivre les mêmes situations si elles reviennent dans le milieu scolaire. Il y a toutefois un seul groupe de formatrices et de formateurs, du milieu non formel, qui semblent tenir pour responsables des expériences négatives vécues par les adultes peu scolarisés, non seulement certains enseignants ou pairs de ces personnes mais tout l'ensemble du système scolaire du Québec qui, selon eux, «produit les analphabètes».

Et puis là, on leur dit: «C'est de votre faute, c'est de votre faute.» On arrive puis, bien, on leur dit: «Écouter vous avez des blocages pour revenir à l'école.» [...] Moi, je dirais que les premiers blocages qui font que les gens ne rattrapent pas dans des systèmes, c'est qu'ils ont peur de reproduire les mêmes espèces de culpabilités personnelles. D'ailleurs, on le voit qu'ils le montrent, vous avez des participants, qu'est-ce qu'ils disent?: «Ah! Moi, je n'écoutais pas à l'école. Ah! Moi, je n'aimais pas ça l'école. Ah! Moi, ce n'était pas bien important. Ah! Moi, je n'étais pas tranquille.» La culpabilisation personnelle est intégrée. Moi, je trouve que c'est ça qui est le plus gros blocage au fait que les gens reviennent dans un système pour se rasseoir sur un code, sur un code qui leur a donné des problèmes émotifs énormes. Des problèmes de culpabilisation, le manque d'estime d'eux autres, etc. Le plus gros blocage au retour est dans tout ce système là, qui crée ces adultes là, analphabètes. (Non formel)

Un troisième aspect associé aux expériences scolaires négatives des adultes interrogés est lié aux conditions précaires d'existence. La maladie de l'élève ou des parents, les déménagements fréquents, la discipline sévère à la maison et le peu d'importance accordée à l'école par les parents sont signalés par le tiers des répondants.

En ce qui a trait plus particulièrement à l'abandon des études, les raisons évoquées par l'ensemble des répondants pour justifier celui-ci sont multiples. Les motifs personnels sont les difficultés d'apprentissage, la maladie, le désir de travailler. Les raisons liées à l'école sont les traitements négatifs de la part des enseignants, la structure des services éducatifs, l'intimidation de la part des pairs. Les raisons liées à la famille sont la maladie des parents ou l'obligation de travailler pour aider les parents dont les conditions de vie sont précaires.

En somme, le cheminement scolaire a donc été vécu pour la majorité des répondants comme un processus graduel de marginalisation sociale et de dévalorisation personnelle. Comme il a été précisé précédemment, bien que la grande majorité des répondants

soutiennent en principe que l'école actuelle et la formation des adultes sont des services essentiels, du point de vue pratique, près des trois quarts affirment que leurs expériences passées constituent ou ont constitué un obstacle ou une forme de résistance à la participation à la formation aux adultes.

Pour la plupart des répondants, dont la moitié sont des non-participants, leurs mauvaises expériences scolaires passées semblent inhérentes aux appréhensions entretenues vis-à-vis de la formation aux adultes. Ces appréhensions, présentes à l'âge adulte, correspondent à la crainte de revivre les mêmes problèmes liés à des difficultés d'apprentissage et à la peur que se reproduisent ces mêmes difficultés associées à l'intimidation physique et psychologique. Certains affirment que si la formation ressemblait à ce qu'ils ont connu étant jeunes, ils n'y retourneraient tout simplement pas.

Les problèmes découlant des difficultés d'apprentissage vécues dans le passé semblent constituer des motifs de découragement à participer ou à persister. Notamment, le sentiment qu'une réussite en formation n'est aucunement envisageable et même possible ou encore la peur face à la perspective que se reproduise l'échec scolaire représentent des obstacles à la participation.

La difficulté d'apprentissage aussi... t'arpenses à qu'est-ce que t'as vécu avant, ça te tentes pas de retomber dans la même piège. (Jean-Pierre, 43 ans, non-participant)

La crainte hein! Tu t'dis ah! J'étais pas diable hein! Y doit n'avoir à plein qui s'disent ça, beaucoup. Ah oui! Moé, le premier. Tu sais, ça marchait pas v'la 20 ans, ça marchera pas plus là. (Patrick, 33 ans, non-participant)

Aussi, la crainte de se retrouver dans les mêmes conditions de marginalisation ou d'intimidation psychologique générée par des difficultés d'apprentissage et de revivre des moments embarrassants voire humiliants semblent s'avérer en relation avec le fait de ne pas s'inscrire ou de ne pas vouloir se réinscrire en formation.

Bien, le taxage. Te faire écoeurer à l'école, ça, c'est terrible. Ça défait quelqu'un. Ça ne donne pas le goût à quelqu'un de retourner à l'école là. Quand tu as vécu ça toute ta jeunesse là. Tu arrives puis, dans le fond, tu dis: «Est-ce que je vais revivre ça là, à l'école des adultes? Est-ce que ça va être de même? Est-ce que ça va être dix fois pires?» Là, tu te poses des questions, c'est épouvantable ça là. Tu n'as pas le goût d'y retourner. Des gros points qui font que tu ne veux pas. (Manon, 28 ans, non-participante)

De ce fait, la peur de se faire rabaisser par les autres étudiants qui comprennent plus facilement ou plus rapidement, la gêne de prendre la parole dans un groupe (s'exposant ainsi à dévoiler ses difficultés), le fait de ne pas sentir de progrès dans ses apprentissages et la dévalorisation de soi par rapport aux compétences des pairs dans les classes à multi-niveaux sont des obstacles vécus par quelques répondants avant et pendant la formation.

Même là, le fait d'aller à l'école [en formation des adultes], j'étais nerveuse, j'avais des palpitations. Je me sentais pas bien. Admettons que ça me prend plus de temps à comprendre. Admettons qu'on explique de quoi au tableau, pis si je vois que tout le monde comprend, pis que moi non, j'ai peur. J'ai peur de déranger, tu sais veux dire, ben coup donc à comprendre rien elle. Fait que tant qu'à sentir déranger, j'aimais mieux me retirer. J'étais découragée, c'était l'enfer. Parce que moi, j'étais pas avancé. J'me disais, j'vas rester jusqu'à l'âge de 40 ans à l'école. Puis, y a ça aussi. Peur du ridicule aussi beaucoup, c'est pas évident. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante en milieu non formel)

La peur de l'échec ou de se retrouver dans une situation gênante ou dévalorisante face à leurs pairs, ont été aussi mentionnés comme des éléments pouvant freiner, voire empêcher la participation des adultes aux activités de formation, par l'ensemble des groupes de formatrices et de formateurs.

Nous on a des gens qu'ils ont des peurs, parce que quand ils allaient à l'école, les gens bien souvent disaient: «On était les derniers de classe, donc on était en arrière de la classe.» Ils ont subi beaucoup d'échecs, donc le retour à l'école, ce qu'ils leur reviennent à la tête, c'était ça. Ils ont peur encore puis, ils ont peur de se faire ridiculiser. (Formel)

Néanmoins, plusieurs participants et anciens participants mettent en évidence le fait que malgré l'influence négative que peuvent avoir eue leurs mauvaises expériences vécues étant jeunes sur leur rapport à la formation aux adultes, leur perception s'est transformée après y avoir participé. Ainsi, les modes de transmission des connaissances en

formation des adultes respecteraient davantage le style et le rythme d'apprentissage des personnes. Ils y retrouveraient une forme de respect et de soutien contrairement à leur expérience passée. À cet effet, il est intéressant de souligner que près de la moitié des adultes, dont la plupart sont des participants et des anciens participants, entretiennent une perception positive de la formation des adultes, la préférant à celle qu'ils ont connue étant jeunes. La formation permettrait d'avoir une image plus positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants adultes comparativement à celle qu'ils ont eue d'eux étant enfants. Ils se sentiraient dorénavant plus valorisés, motivés et concentrés.

Parce qu'eux autres aux adultes, c'est à ton propre rythme. Ce n'est pas un cours magistral en avant là que le prof il parle puis il écrit, c'est à ton propre rythme, tu vas au bureau quand tu as affaire au prof, sinon bien tu fais tes affaires toute seule. J'étudie mieux dans ces circonstances là. (Louise, 29 ans, ancienne participante en milieu formel)

J'me sentais valorisé pis pas faire rire de moi. C'était une chose que j'ai manqué dans ma vie. Je suis capable de l'apprendre, j'ai eu beaucoup de soutien des professeurs. [...] Je me suis sentie beaucoup valorisée en tant qu'être humain. Pis on voyait que t'es pas toute seule aussi quand tu voués qui a des gens qui ont eu moins d'instruction que moi, pis qui ont réussi. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante en milieu non formel)

La majorité des groupes de formatrices et de formateurs, tant du milieu formel que non formel, affirment aussi que le passé scolaire peu reluisant des personnes peu scolarisées, dû aux difficultés d'apprentissage, aux attitudes et comportements négatifs des pairs et des enseignants à leur égard, est un obstacle déterminant dans leur décision à participer ou non à des activités de formation. Ce passé scolaire ayant été destructeur pour plusieurs de ces personnes, elles ont parfois beaucoup de difficultés à s'imaginer et même à croire, même lorsque cela leur est dit par des gens de l'entourage, que les milieux de formation pour adultes soient différents de ce qu'elles ont connus dans leur enfance. Et ce n'est vraiment qu'au moment où elles font un retour en formation, qu'elles constatent que leur image de l'école est biaisée par leurs souvenirs scolaires négatifs. Les propos des formatrices et des formateurs révèlent aussi, par des commentaires qu'ils ont reçus des adultes en formation, que les approches, les pratiques et les attitudes des intervenants, ici les formatrices et les formateurs, à l'éducation des adultes et dans les groupes populaires, permettraient aux personnes peu scolarisées de

développer une nouvelle image de l'école qui soit davantage positive et plus respectueuse du style et du rythme d'apprentissage de chaque individu.

4.2.3 Perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence

La perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence peut résulter des expériences scolaires antérieures, mais elle constitue un obstacle en soi puisqu'elle est encore très vive dans le vécu et le discours des personnes peu scolarisées interrogées.

La moitié des personnes interrogées estiment que le terme «apprentissage» leur semble positif et agréable. Toutefois, elles y apportent des nuances. Plusieurs affirment qu'apprendre est agréable quand il s'agit de quelque chose qui les intéresse. En effet, elles sont satisfaites de leurs manières d'apprendre dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, pour certains adultes, dès que l'apprentissage est lié à l'école ou aux exigences de la société, ce terme devient négatif et désagréable. Ils indiquent alors être insatisfaits de leur manière d'apprendre, étant donné leurs difficultés, leur rythme lent d'apprentissage ou leurs besoins plus grand d'explications. Ainsi, pour plusieurs répondants, le terme apprentissage est lié à leurs difficultés scolaires et plus spécifiquement à leurs difficultés en français. Néanmoins, quelques participants et anciens participants mentionnent que l'apprentissage était quelque chose de négatif auparavant et qu'ils ont appris à l'appivoiser suite à une participation à une activité de formation à l'âge adulte. Donc, l'apprentissage n'est pas négatif en soi mais il devient lourd et douloureux lorsqu'il est associé à l'école.

*Moi, c'est sûr que j'aimerais ça y retourner à l'école si j'avais les capacités.
(Janine, 52 ans, non-participante)*

C'est à cause qu'on s'trouve souvent avec des personnes qui n'ont pas de misère pis quand on a de la misère ben souvent c'est très dur, ben stressant. C'est comme si on se faisait abaisser là nous autres par le monde qui n'ont pas de difficulté. Pis, quand ils argardent que j'ai des difficultés, ils disent: «Voyons donc, qu'est-ce que t'as?» Souvent, je me sens comme un extra-terrestre comme si je viendrais d'une autre planète parce que les autres ils savent toutes quoi faire pis moé, ça m'prend bien du temps pis souvent, je me sens mal à cause de ça. (Patricia, 48 ans, non-participante)

Les répondants constatent que l'apprentissage est perçu positivement lorsqu'ils sont encouragés par d'autres personnes, lorsqu'ils ressentent une ambiance de respect, lorsqu'ils sont intéressés et motivés, lorsqu'ils ont le temps d'apprendre à leur rythme, lorsqu'ils apprennent sur le tas, lorsque l'enseignement est visuel et concret, lorsqu'ils ont l'impression d'avoir les compétences et les capacités pour l'accomplir, lorsqu'ils connaissent la base ou qu'ils ont de la pratique et lorsqu'ils comprennent pourquoi ils font cet apprentissage. Selon eux, l'apprentissage est perçu négativement lorsqu'ils veulent apprendre trop vite, lorsque le contenu est complètement inconnu et abstrait, lorsqu'ils manquent de confiance en eux, lorsqu'ils se sentent obligés, lorsqu'ils craignent de se faire juger, lorsqu'ils ont peur de ne pas réussir et lorsqu'ils n'ont pas d'objectifs précis.

En ce qui a trait au concept d'intelligence, la majorité des répondants affirment que celui-ci est lié à des niveaux élevés d'instruction ou à la capacité de certaines personnes d'apprendre facilement et rapidement et ils soutiennent même que ces personnes sont supérieures à celles qui apprennent moins facilement. D'ailleurs, le discours de la moitié des répondants concernant leur perception d'eux-mêmes par rapport à l'intelligence porte sur la comparaison avec les autres personnes dites intelligentes et à la facilité d'apprentissage scolaire de celles-ci. Ils soutiennent avoir une intelligence moyenne et faible étant donné leur difficultés d'apprentissage. Néanmoins, ces répondants précisent qu'ils se considèrent intelligents à leur manière puisqu'il existe d'autres formes d'«intelligence» que l'intelligence «scolaire». Ils soulignent être intelligents dans des domaines non scolaires dans lesquels ils excellent ou lorsqu'ils font l'effort d'essayer un apprentissage. Bref, dès que l'intelligence est liée à l'instruction ou à la facilité d'apprendre au plan scolaire, les personnes interrogées se perçoivent dans leur terme «dans la moyenne» ou souvent «sous la moyenne».

Avant, je me demandais si je n'étais pas handicapé intellectuel. J'ai peut-être un développement qui a pris du temps à évoluer. Astheure, moi, je ne me considère pas comme handicapé puis, si j'ai moins d'études c'est les autres qui me disent que je suis handicapé. Ce n'est pas moi qui est handicapé. (Paul, 40 ans, participant en milieu formel)

Sans être bon partout, même si quelqu'un a un quotient intellectuel plus bas que la moyenne, ça veut pas dire qui est pas intelligent plus que l'autre. (Andrée, 33 ans, ancienne participante en milieu formel)

L'intelligence, ce n'est pas juste avoir un diplôme. C'est d'être capable d'accomplir des choses. Pour moi, c'est ça l'intelligence. (André, 33 ans, participant en milieu formel)

Le manque de confiance en leurs capacités d'apprendre est un élément qui a aussi été relevé par l'ensemble des formatrices et des formateurs. Selon eux, les personnes peu scolarisées ont beaucoup de difficultés à identifier leurs compétences et leurs habiletés. Elles ont l'impression de ne pas être compétentes dans aucun domaine. Elles se décrivent souvent par la négative, c'est-à-dire par ce qu'elles n'ont pas ou ne sont pas.

Ils ont de la misère à écrire, ils ont de la misère à lire. Ils ne sont pas bons là-dedans. Tu sais, c'est ça qui ressort. Mais, ils ne sont pas quelque chose, ils ont une absence de, c'est tout. C'est ça, ils s'accrochent beaucoup sur ce qu'ils ne sont pas, mais ils oublient de valoriser les beaux côtés, les talents qu'ils ont. Combien de fois quand tu les reçois en entrevue. Là, tu sais, puis tu as des mesdames qu'elles arrivent puis, tu leur fais passer un petit test, tu dis: «Bien, tu es donc bien bonne.» Hein! Là, elle te regarde comme ça: «Hein! Moi ça? Bien, voyons donc!» Puis là, elles mettent ça en doute là. Parce que là, elles ne te croient pas là. (Non formel)

Toutes ces perceptions négatives de soi face à l'apprentissage et l'intelligence conduisant ainsi à une perte d'estime de soi sont toujours présentes à l'âge adulte. Elles amènent les adultes peu scolarisés à avoir des appréhensions et à vivre une insécurité face à l'idée d'une participation à des activités de formation qui, selon eux, pourraient à nouveau les discriminer et les marginaliser.

4.2.4 L'avancement en âge

Des résistances à entreprendre des études ou à envisager un retour, liées à l'âge, sont identifiées par plus de la moitié des répondants. Celles-ci se situent à trois niveaux.

D'abord, pour le quart de ces répondants, la perspective d'envisager une formation semble trop difficile à leur âge. Ils se perçoivent beaucoup trop âgés pour retourner à l'école comme les jeunes. Ils précisent qu'un adulte a moins de capacité, de facilité et de rapidité d'apprendre qu'un enfant. La perspective d'une participation à une formation à l'âge adulte est laborieuse puisqu'il y a longtemps qu'ils n'ont pas été en situation d'apprentissage scolaire et que les programmes ont changé. Les répondants s'inquiètent aussi du fait d'avoir forcément oublié les apprentissages réalisés étant jeunes puisqu'ils ont évolué dans la vie sans avoir l'impression de les avoir utilisés.

Ce n'est pas facile si la personne ça fait au-dessus de 10 ans qu'elle n'y a pas été. C'est sûr que là, c'est un retour à l'école en plus les programmes ce n'est plus pareils. Ce n'est plus pareil, l'enseignement n'est plus pareil. C'est sûr que ça doit être épouvantable pour quelqu'un que ça fait longtemps qu'il n'y a pas été. (Louise, 29 ans, ancienne participante en milieu formel)

Cependant, il est intéressant de souligner que la perception d'être trop âgé pour étudier est relative. Ainsi, une femme de 30 ans se considère trop vieille, alors que pour une participante de 74 ans, l'âge ne semble pas un problème puisqu'elle a étudié toute sa vie adulte et que cela l'aide à se conserver alerte.

Un autre obstacle à la participation à des activités de formation est la peur d'être discriminé à cause de l'âge et de faire rire de soi. La gêne de retourner à l'école comme un enfant et l'appréhension de se retrouver avec des personnes plus jeunes dans la classe et ainsi se faire juger par les autres sont des résistances évoquées par quelques répondants.

Peut-être de faire rire de soi, parce qu'ils vont dire: «Aie la vieille a vient suivre des cours?», tu sais. Oui, des préjugés. Ça, peut-être que ça me bloquerait. (Denise, 48 ans, non-participante)

Je me pensais trop vieux pour aller école. Ça me gênait. Aller école à cet âge-là. On se dit, l'école c'est bon pour les jeunes. (Simon, 56 ans, ancien participant en milieu non formel)

Enfin, l'âge qu'auraient certains répondants au moment d'atteindre leurs objectifs de formation est aussi un élément qui freine les adultes peu scolarisés.

Rendu à mon âge, je perds des plumes moi pour rentrer sur le marché du travail. Tu as l'âge qui fait défaut. *(Paul, 40 ans, participant en milieu formel)*

Il est trop tard. Il est trop tard pour moé. Je vais avoir 55 ans, avant que je sorte de là, bon Dieu, je vais être rendu à ma pension pis m'as va teut ben être mort. *(Germain, 54 ans, non-participant)*

L'ensemble des éléments reliés à l'âge mentionnés par les adultes peu scolarisés ont aussi été relevés par la majorité des groupes de formatrices et de formateurs des deux milieux, formel et non formel, à savoir que les personnes peu scolarisées peuvent se sentir trop vieilles à 30, 40 ou 70 ans pour faire un retour aux études, qu'elles ont des craintes de faire rire de soi si elles se retrouvent en formation avec des jeunes de 17 ou 18 ans et, finalement, que l'âge qu'elles auraient au moment de l'atteinte des objectifs de formation ou du diplôme serait un empêchement à leur participation. Toutefois, l'ensemble des formatrices et des formateurs apportent certaines nuances quant au rapport entre l'âge des personnes et leur motivation à s'inscrire en formation. Selon leurs propos, les adultes qui reviennent en formation, après plusieurs années d'abandon et une expérience dans différentes sphères de la vie, ont une motivation davantage intrinsèque que les adultes plus jeunes qui passent du réseau des jeunes au secteur des adultes sans avoir pris conscience de l'importance de la formation et de s'être fixés eux-mêmes des objectifs à atteindre.

Mais quand qu'on parle d'autonomie, cette année j'ai deux messieurs. C'est deux messieurs, il y en a un que ça fait 40 ans qu'il n'a pas été à l'école. Bien souvent, je le vois bon, de lui-même là, il va noter des questions s'il voit que je suis occupé. Donc, l'autonomie il l'a parce qu'il l'a développé dans la vie. À part de ça, ils n'ont pas tout leur temps en avant d'eux autres. Eux autres, ils savent quand est-ce que ça leur prend. (Formel)

4.2.5 Retombées lointaines de la formation

Les difficultés d'apprentissage, la marginalisation vécue dans son cheminement scolaire antérieur, la perception négative de soi comme apprenant et vis-à-vis de l'intelligence ainsi que l'avancement en âge contribuent à diminuer la confiance des répondants dans leurs capacités à réussir leurs études. Ce manque de confiance en soi inhibe la motivation à s'engager dans des activités de formation dont l'atteinte des objectifs semble impossible et où les retombées finales de la formation paraissent trop lointaines. Se mettre en projet de formation est alors quasi impossible selon quelques non-participants.

C'est à cause que tu vois ça comme une grosse montagne. Mais, la grosse montagne là, tu l'as montes puis tu l'as montes puis, tu as l'impression là, que tu n'arriveras jamais au boutte. (Manon, 28 ans, non-participante)

En outre, pour certains participants et anciens participants, la lenteur des progrès réalisés et le peu d'améliorations visibles constituent un motif de découragement ou carrément de décrochage.

Mais en dernier, ça avançait pas plus. Je restais tout le temps à la même année tout le temps. En dernier, je me suis tannée. [...] Ça m'encourage pas, ça avançait pas. (Natasha, 28 ans, ancienne participante en milieu formel)

À cet effet, comme il a été vu précédemment dans la section sur les obstacles liés aux situations de vie, en dépit du fait que plus de la moitié des adultes conviennent de l'importance d'un premier diplôme pour accéder à des emplois, très peu sont d'avis qu'ils en obtiendront un, tandis que la majorité pensent qu'ils ne l'obtiendront jamais. Cette perception de l'inaccessibilité du diplôme apparaît être un élément additionnel d'obstruction à la participation à une activité de formation. Dès lors, la difficulté d'entreprendre une démarche de formation pour une personne peu scolarisée peut conduire à un découragement face à l'ampleur du chemin à parcourir pour atteindre ses objectifs.

Les formatrices et les formateurs de l'ensemble des groupes rencontrés disent reconnaître que les objectifs que se fixent certains adultes sont parfois irréalistes, difficiles à atteindre et exigeant beaucoup de temps et d'effort. Selon leurs propos, ce serait les adultes plus jeunes, n'ayant pas touché le marché du travail ou ayant moins d'expérience de vie, dont les difficultés d'apprentissage sont nombreuses, qui rêvent de l'atteinte d'un diplôme, qui, pour eux, est très facile à obtenir. Parfois même, toujours selon leurs propos, certaines personnes peu scolarisées se voient aller à l'université, et ce, sans passer par le secteur collégial ou même par l'obtention d'un diplôme du secondaire.

L'adéquation entre les objectifs poursuivis et le type de formation reçue semble donner le goût de persévérer, car il y a obtention de résultats. Donc, ceux qui ont des objectifs fonctionnels en alphabétisation ou d'accomplissement personnel trouvent davantage de satisfaction à leur formation que ceux qui visent un diplôme d'études secondaires et qui ne parviendront jamais à l'obtenir.

Quelques personnes peu scolarisées parlent de leur formation comme d'un véhicule d'accomplissement personnel, c'est-à-dire se former pour être reconnu, être utile, être fier de soi; se développer en continuant d'apprendre, en restant éveillé et en rafraîchissant ses connaissances. La formation est également liée à une façon d'échapper à l'ennui, à la solitude en se constituant un réseau d'entraide.

Je suis un gars social, je suis un gars qui aime le monde, jaser; rester chez nous c'est déprimant. Je viens ici, je parle avec du monde, on rencontre du monde différent [...] c'est un peu une activité en même temps. (Paul, 40 ans, participant en milieu formel)

Ce désir de sortir de la solitude et de faire quelque chose d'utile trouve pleinement son sens. De plus, la confiance en soi acquise pendant la formation permet aux personnes de découvrir leurs talents, de faire du bénévolat, du théâtre, de s'impliquer dans la rédaction d'un journal et de participer à des instances décisionnelles (assemblées générales, conseils d'administration). Bref, elles vivent des expériences de participation sociale et citoyenne.

Certains adultes considèrent également leur passage en formation comme un moment qui a contribué à leur développement global et à les réconcilier avec l'idée d'apprendre, même s'ils conservent des mauvais souvenirs de leur expérience scolaire. Ces résultats peuvent être associés aux objectifs d'accomplissement personnel.

J'ai réussi à attraper le temps perdu. [...] C'est comme une nouvelle vie là. [...] Le plus important c'est de savoir foncer. [...] Tu sais, de jamais dire qu'on n'est jamais capable. (Steve 31 ans, participant en milieu formel)

J'ai enlevé la peur que je connaissais quand j'étais petit. J'ai enlevé, maintenant, je peux continuer. [...] J'ai commencé à m'engager, à m'intégrer. [...] Je peux avancer, alors que quand j'étais petit, la peur [...] maintenant on a recommencé à zéro. (Mahmoud, 50 ans, participant en milieu non formel).

Un autre élément important mentionné par certains adultes interrogés est à l'effet qu'ils ont suivi ou suivent une activité de formation dans le but de mieux fonctionner dans différents aspects de leur vie quotidienne et être plus autonomes, soit aider les enfants dans les devoirs au domicile, communiquer avec le personnel scolaire, lire les factures, reconnaître le noms des rues, mieux se débrouiller au travail. On compte aussi dans cette catégorie le cas des personnes immigrantes pour qui la formation débute souvent par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

À cet égard, plusieurs participants et anciens participants expliquent les raisons de leur satisfaction par l'acquisition de meilleures compétences dont ils constatent les effets dans divers aspects de leur vie (se servir d'une carte géographique, lire les noms des rue et les adresses, écrire des mémos à l'enseignante de leur enfant).

Néanmoins, il apparaît que si les personnes peu scolarisées ne viennent pas en formation pour sortir de l'isolement ou pour apprendre à fonctionner dans la vie de tous les jours, et que leurs objectifs s'inscrivent dans une logique de diplomation, les résultats sont souvent minces pour tous ceux qui sont dans des niveaux trop bas ou qui éprouvent des difficultés.

Enfin, le tiers des répondants ont affirmé qu'ils participaient à une formation avec l'objectif à plus ou moins long terme d'obtenir une certification scolaire, soit un diplôme d'études secondaires (DES), un diplôme d'études professionnelles (DEP), ou au moins atteindre un niveau d'études minimal pour passer à une autre étape (par exemple, la troisième secondaire). Pour certains, cet objectif semble concret puisqu'ils sont déjà inscrits à des cours de quatrième secondaire, ce qui leur permet d'envisager une poursuite de formation vers le DEP par exemple. Pour d'autres, cependant, le diplôme s'inscrit dans une perspective plus lointaine parce qu'ils sont inscrits en alphabétisation ou au début du secondaire. Ce cheminement long et incertain deviendra aussi une raison pour quitter la formation.

En résumé, comme il a été constaté dans la partie précédente sur les obstacles liés aux situations de vie des personnes, les répondants veulent que la formation comporte une assurance de retombées concrètes positives, non seulement au plan du travail mais aussi de l'amélioration des conditions de vie.

4.2.6 Absence de culture de formation

Un nouvel élément ressort des propos des formatrices et des formateurs, davantage du milieu formel, soit l'absence de culture de formation chez certains adultes et leur famille. L'absence de culture de formation caractériserait certaines familles défavorisées où la formation serait une menace à la stabilité de la structure familiale, c'est-à-dire que la personne peu scolarisée qui retourne en formation aurait à apporter des changements dans ses comportements, dans son langage, et qu'elle serait alors perçue comme une personne différente de son milieu, dérangement et qui ne correspondrait plus aux normes de l'environnement familial ou social. L'adulte qui retourne en formation se sent alors mis à part, dans un premier temps, par le milieu de formation où il a parfois de la difficulté à se faire comprendre et, dans un deuxième temps, par son entourage lorsqu'il décide de poursuivre la formation et de changer son vocabulaire. Il doit donc être prêt à assumer les réactions de son entourage qui peut

parfois n'être pas tendre à son égard. Toujours selon les formatrices et les formateurs, les adultes qui vivent une telle situation et qui décident d'aller en formation sont souvent ceux qui ont une grande capacité d'adaptation et qui ont une force de caractère. Pour tous les autres, il semble que ce soit une barrière importante.

Mais, tu sais, dans certaines familles ce n'est pas valorisé apprendre. Ce n'est pas valorisé aller à l'école: «Voyons, on sait bien, tu vas venir snob là!» Puis, ça aussi, s'en est une grosse barrière. Mais souvent l'individu comme tel est obligé de devenir différent de son milieu, s'il veut vraiment rentrer dans un processus d'apprentissage avec une classe, avec des enseignants. [...] Il y a des choses qui se font comme ça puis, il est obligé d'être différent quand il arrive ici. Puis ça, ce n'est pas toujours accepté socialement. En tout cas, ce n'est pas encouragé, puis, il faut que l'élève ait aussi, au point de vue personnel, assez de force pour dire: «Bien oui, moi, je vau la peine. Puis, ça vaut la peine que je sois un petit peu différent là, puis que, j'y vais.» Fait que juste ça, c'est un frein énorme, d'accepter que tu ne sois plus comme ta gang, comme ta famille, comme ton clan. [...] C'est une barrière effectivement. De tout à coup utiliser les bons termes au lieu de dire dans l'avier, il dit: «C'est de même qu'on parle chez nous.» (Formel)

Toutefois, bien qu'il a été présenté dans la section sur les situations de vie que le travail est beaucoup plus valorisé que la formation par les personnes peu scolarisées qui vivent des conditions de vie souvent précaires, il ressort des propos recueillis par les formatrices et les formateurs que les dispositions des personnes peu scolarisées provenant de familles mieux nanties, face à l'école et à la formation, peuvent être également négatives. Ces personnes favorisent davantage la consommation de produits de luxe, tels la motoneige, la voiture de l'année ou les accessoires sportifs griffés, plutôt que l'achat d'un dictionnaire ou d'une grammaire dont le prix est toujours trop élevé. La formation est tellement peu valorisée et semble avoir tellement peu d'importance pour ces personnes, qu'elles sont prêtes à investir leur argent dans différents domaines autres que celui de la formation.

Est-ce qu'on dit que c'est important les études? On va dépenser des milliers de dollars pour acheter une motoneige, mais pour acheter une grammaire ou un dictionnaire, ça vau-tu la peine? On ne vous donnera pas 50 \$ pour un dictionnaire on ne donnera pas 30 \$ pour une grammaire. Donc, où sont les vraies valeurs? (Formel)

Enfin, soulignons que la majorité des répondants des trois groupes à l'étude considèrent que les conditions essentielles pour réussir en formation à l'âge adulte sont l'intérêt et la motivation. Cependant, il apparaît que la question du manque d'intérêt et de la motivation est inhérente à l'ensemble des obstacles énoncés dans cette recherche.

Selon les propos recueillis auprès des groupes de formatrices et de formateurs des deux milieux, formel et non formel, il y aurait des différences entre les groupes de personnes, à savoir des hommes ou des femmes, des personnes nées au Québec ou des personnes immigrantes allophones, des jeunes ou des adultes, etc., en ce qui concerne les perceptions qu'ils ont de l'école et de l'éducation des adultes ou leur motivation pour s'inscrire à des activités de formation. Les premières différences sur les perceptions sont constatées entre les personnes nées au Québec et les personnes immigrantes allophones. Pour les premières, l'école serait une obligation dictée par la société, par la famille ou les proches alors que pour les secondes, elle serait un avantage, voire un rêve dont on espère bien pouvoir bénéficier en arrivant au pays.

L'école ça serait un grand rêve. [...] Regarde les Afghans, elles sont contentes c'est comme un rêve qui se réalise. Puis, elles n'ont pas nécessairement de grands rêves. Elles ne veulent pas être nécessairement hôtesse de l'air dans deux ans là. Elles veulent apprendre à lire puis à écrire le maximum qu'elles vont pouvoir. Alors, eux autres, elles sont là. (Formel)

La majorité des groupes de formatrices et de formateurs des milieux formel et non formel relèvent, de façon générale, des différences entre les hommes et les femmes, entre les jeunes adultes et les adultes d'âge plus avancé, en ce qui concerne les motivations pour s'inscrire en formation. Selon les propos recueillis, les hommes seraient davantage motivés par un retour aux études lorsque celui-ci est lié de près à l'emploi, c'est-à-dire qu'il donnera accès à un meilleur emploi ou à un meilleur revenu que celui qu'on occupe déjà, ou qu'il permettra d'accéder à un nouvel emploi lorsque la personne a été remerciée. De plus, les hommes veulent que la formation soit rapide et qu'elle traite des éléments nécessaires et essentiels liés à l'emploi occupé ou désiré. Pour la femme, il semble que le besoin de retourner en formation se fasse sentir davantage au moment où l'enfant entre à l'école. Les mères, voulant assumer

pleinement leur rôle d'éducatrice et ne se sentant pas à la hauteur de la tâche lorsque vient le moment des devoirs, décident alors de faire un retour aux études.

La madame que les enfants vont aller à l'école, c'est souvent ça qui fait qu'ils reviennent à l'école: «Veux-tu m'apprendre à lire? Mon enfant est à la maternelle, il faut que je lise moi avant qu'il soit en première année là.» Ça fait qu'elles sont prêtes à mettre tous les efforts pour les enfants. (Formel)

4.2.7 Synthèse

La présente section de l'étude décrit précisément, selon les répondants, les obstacles qui se rapportent à la disposition des personnes face à la participation à des activités de formation.

Les pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture sont limitées pour plus de la moitié des répondants. Les activités de lecture et d'écriture sont minimales aussi bien dans la vie quotidienne qu'au travail. Cette absence de l'écrit semble avoir un double effet. D'abord, l'absence de pratiques régulières et variées de lecture et d'écriture nuit à l'amélioration des compétences. D'autre part, le fait de ne pas avoir d'occasions d'être en contact avec ces activités restreint les motifs menant à vouloir se perfectionner. Également, les personnes peu scolarisées sont pour la plupart satisfaites de leurs compétences en lecture et en écriture ou bien ces dernières n'y trouvent souvent aucun intérêt ou peu d'attrait même si elles conviennent de l'importance de l'acquisition de ces compétences de base et d'avoir été limitées par de faibles compétences. Le niveau des compétences de base ou le désir d'amélioration de celles-ci ne semblent pas la principale motivation des adultes à s'inscrire en formation. Enfin, la perception de faibles compétences en lecture et en écriture peut constituer un motif de non-participation étant donné, d'une part, l'impression de ne pas être assez compétent pour suivre une formation et, d'autre part, le fait de ne pas vouloir dévoiler ses difficultés étant donné les appréhensions à se faire juger.

Les données de la présente recherche révèlent également très clairement que l'expérience vécue au cours du cheminement scolaire a marqué profondément et de façon négative la majorité des répondants. L'ensemble de ces perceptions négatives face à l'école, à l'apprentissage et à l'intelligence semble lié largement au fait qu'ils ont été victime d'une école qui met davantage l'accent sur la valeur, l'évaluation des personnes plutôt que sur leur apprentissage. Ainsi, on peut comprendre que plusieurs personnes peu scolarisées ne sont pas disposées à participer à des activités de formation à cause, notamment, des composantes institutionnelles et structurelles qui n'ont pas été favorables à leur scolarisation initiale. Dix, quinze ou vingt ans après leur passage à l'école, l'expérience passée négative des personnes a laissé des traces qui ne les prédisposent pas à poursuivre leur apprentissage. La perte d'estime de soi, la propension à se dévaloriser et à se sentir incompetent vis-à-vis de l'apprentissage scolaire amènent les adultes peu scolarisés à avoir de fortes appréhensions et à vivre une insécurité face à l'idée d'une participation à des activités de formation qui pourraient à nouveau les discriminer et les marginaliser. Ces obstacles de nature dispositionnelle perdurent et peuvent constituer un frein majeur à la participation à des activités de formation. Il est probable que l'ensemble des prédispositions négatives risquent d'annihiler toutes les autres prédispositions positives qui seraient favorables à une participation à des activités de formation.

De plus, la temporalité constitue, selon les répondants, un obstacle important à la participation à des activités de formation. D'une part, apprendre à l'âge adulte serait plus difficile qu'au cours de l'enfance et, d'autre part, la durée des études avec ses retombées lointaines exigerait des efforts trop grands pour des personnes qui ont peu confiance en elles, qui ont des difficultés d'apprentissage et qui ont été dévalorisées dans leur cheminement scolaire initial.

Cependant les obstacles liés aux dispositions des personnes ne semblent pas insurmontables. D'abord, il est intéressant de souligner que la quasi-totalité des répondants entretiennent une conception positive de l'importance et de l'utilité de l'école et de la formation des adultes. Il est important aussi d'insister sur le fait que les

répondants ont signalé qu'ils peuvent apprendre et qu'ils aiment apprendre lorsque la forme de transmission des connaissances tend à respecter leur rythme et à correspondre à leur style d'apprentissage. Aussi, des anciens participants et des participants ont souligné le fait que leurs perceptions se sont modifiées en suivant une formation. Ils ont aimé bénéficier de nouvelles approches pédagogiques qui tiennent compte de leurs compétences, qui les reconnaissent comme des personnes compétentes et qui proposent des apprentissages significatifs et transférables dans la réalité.

4.3 Obstacles liés à l'information

Il émane des résultats de notre étude trois aspects d'ordre informationnel qui s'avèrent être des obstacles à la participation. Ces éléments sont le contenu inadéquat des messages, les terminologies péjoratives et le manque d'information significative.

4.3.1 Contenu inadéquat des messages

Le contenu des messages pourrait être un obstacle dans la mesure où ce dernier ne rencontre pas les intérêts et les besoins des adultes peu scolarisés. Ces derniers ont été invités à s'exprimer sur le slogan du gouvernement du Québec «Lire, écrire et compter, c'est profiter de la vie». Plusieurs soulèvent certaines réserves concernant ce message. D'abord, il est important de mentionner que la majorité des adultes peu scolarisés interrogés jugent que ce message est tout à fait juste et qu'ils identifient de nombreux avantages personnels et sociaux à acquérir ou à posséder ces compétences de base. Toutefois, bien qu'ils reconnaissent l'importance de celles-ci, la plupart affirment que leurs compétences dans le domaine de la lecture, de l'écriture et du calcul ne constitueraient pas la source première de motivation à participer à une activité de formation. Ainsi, le message n'atteindrait pas son objectif si ce dernier est d'encourager les gens à retourner en formation des adultes. En fait, de l'avis des répondants, ce message n'éveille pas leur intérêt, il correspond d'après eux à un discours qu'ils considèrent «normal», acquis et répétitif.

À l'issue de ce constat, ils soulignent qu'informer clairement les adultes des retombées liées à un retour à l'école serait davantage attrayant, à savoir qu'étudier peut permettre d'avoir de meilleures conditions de vie et de travail. Donc, pour les adultes peu scolarisés, la promotion de l'acquisition de ces compétences de base ne semble pas un moyen efficace pour inciter les personnes à s'inscrire en formation des adultes.

J'aimerais qu'il soit plus clair le message. Parce qu'en réalité on est en train de rien dire, c'est vrai que ça c'est un droit que tout le monde doit savoir lire et écrire. Mais, on ne peut pas en rester là, on doit dire aux gens que s'ils vont à l'école, ils vont étudier, ils vont devenir quelqu'un de meilleur dans la vie. Étudier ça veut dire de voir la porte s'ouvrir dans l'avenir. Donc, je pense que tout le monde comprendrait mieux le message. Parce qu'on le sait qu'étudier c'est normal. Si je dis à une personne si vous allez à l'école vous avez la porte ouverte d'aller dans le métier que vous préférez. En plus on va vous donner un coup de main. Pensez-vous qu'on ne va pas y aller? Bien oui, certainement on va y aller. (José, 33 ans, participant en milieu formel)

En outre, quelques adultes ne se sentent pas concernés par ce message puisqu'il s'adresse, selon eux, aux personnes très faiblement alphabétisées ou à la clientèle de l'éducation initiale. Il s'avère que les termes liés aux compétences de base tels «lire», «écrire» ou «compter» sont souvent associés, exclusivement par les répondants, aux personnes qui ne savent pas lire ou écrire ou aux enfants qui débutent leur parcours en éducation initiale.

Je trouve que ça rejoint plus ceux qui sont analphabètes. [...] Tu sais, lire, écrire et compter, tout le monde sait déjà faire ça, même s'ils n'ont pas leur secondaire. C'est pas la bonne approche. (Jean-Guy, 24 ans, ancien participant en milieu formel)

Mais moi, ce message-là pour moi, il s'adressait surtout à nos jeunes. Moi, quand j'ai vu cette annonce-là, c'était bien plus pour nos jeunes que je voyais ça. Je suis certaine qu'un adulte ne s'est pas senti visé par ça. (Janine, 52 ans, non-participante)

Ces répondants mentionnent d'ailleurs que ce message «écrit» ne peut rejoindre cette clientèle puisque les personnes peu alphabétisées ne pourraient même pas lire ce message. La forme du message est donc à considérer.

Également, d'autres répondants interrogent le terme «profiter de la vie». Il apparaît que focaliser sur l'idée que l'utilisation des compétences de base permet de «profiter de la vie» serait inadéquat dans la mesure où elle sous-entend, qu'en situation de carence de celles-ci, il serait plus difficile de profiter de la vie. Ce postulat tend à dévaloriser le vécu des personnes peu scolarisées. Des termes employés ordinairement en éducation comme «améliorer» ou «perfectionner» seraient plus appropriés.

C'est pas vrai. Non, c'est pas ça, c'est plus pour s'améliorer, c'est pas pour profiter. (Samy, 22 ans, ancienne participante en milieu formel)

Il y en a qui ne savent pas lire pis qui ne savent pas compter pis qui sont capable de profiter de la vie pareille là (rire). C'est pas dans toutes que t'as de besoin de savoir lire pis compter, tu peux profiter de la vie pareille là. (Loïc, 20 ans, participant en milieu formel)

Du point de vue des formatrices et des formateurs, dans plus des trois quarts des groupes, la campagne nationale qui mise sur la lecture, l'écriture et le calcul pour rejoindre les adultes peu scolarisés, a très peu d'effets sur cette clientèle puisqu'en général même les personnes peu scolarisées affirment savoir lire, écrire et compter.

Encore cette année, les dernières, là on mêle peut-être celles qui viennent de la Fondation et d'ailleurs là, mais de niveau provincial. La dernière est belle au niveau image, elle est colorée, mais «Lire, écrire et compter» on ne rejoint pas les gens. Ils vont dire: «Je sais lire, je sais écrire et je sais compter moi.» (Formel)

Enfin, deux personnes peu scolarisées suggèrent que l'argent de cette publicité devrait être utilisé de façon plus directe au service des personnes défavorisées ou des personnes qui sont déjà en formation. Selon ces répondants, il faut davantage soutenir financièrement les personnes qui veulent réellement s'inscrire ou poursuivre une formation.

4.3.2 Terminologies péjoratives

L'utilisation des termes «alphabétisation» et «analphabète» soulève de nombreuses réserves de la part de la majorité des personnes peu scolarisées provenant des trois groupes et porte à penser que le vocabulaire utilisé pourrait constituer un obstacle à la participation au regard de l'image et du statut que ce dernier projette sur la formation des adultes.

Il apparaît que pour plus des trois quarts des répondants, la valeur et le sens qu'ils donnent à ces termes les amènent à ne pas se sentir concernés ou à ne pas vouloir s'y identifier ou y être associés. D'abord, certains ne se sentent tout simplement pas concernés par ces termes puisqu'ils les associent aux personnes très faiblement scolarisées.

Parce que c'est beaucoup plus pour les personnes qui ne savent vraiment pas lire pis écrire pis qui y ont de la misère avec leurs lettres. Parce que moé, j'sus pas mal plus avancée qu'eux autres [...] c'est plus pour les parsonnes vraiment là qui ont plus de difficultés que moé. (Patricia, 48 ans, non-participante)

Également, un des principaux problèmes mis en évidence par plusieurs adultes peu scolarisés est que les vocables «alphabétisation» et «analphabète» font principalement référence à l'alphabet. Ils infantiliserait ainsi directement les adultes en ramenant l'apprentissage à une étape de l'éducation initiale. De ce fait, ils ne mettraient pas en évidence le sens positif des apprentissages réalisés en tant qu'adulte.

Ben pour moi, c'est quelqu'un qui sait pas rien, qui sait pas lire pantoute. [...] Il sait pas ses lettres d'alphabet. [...] Faut recommencer quasiment comme un bébé. (Andrée, 33 ans, ancienne participante en milieu formel)

C'est comme si «alphabétisation», c'est comme si on vient de commencer à apprendre «a», «b», «c» et c'est pas vrai. Moi je dis «alphabétisation», ça veut dire apprendre, apprendre très bien à lire et à écrire et comprendre plusieurs d'autres choses. C'est plus que l'alphabet. L'alphabet c'est alphabet. Alphabétisation, c'est plus avancé. (Marie-Berthe, 74 ans, participante en milieu non formel)

Ce qui interpelle la majorité des adultes interrogés est que, non seulement ces termes sont associés en soi à l'alphabet, mais qu'ils sont aussi très chargés socialement. Ceux-ci catégoriseraient les personnes en projetant une image dévalorisante autant sur le plan individuel que culturel. Selon les répondants, ces termes sont synonymes ou font référence à «bébé», «ne connaît rien», «bas de l'échelle sociale», «pas bon», «pas intelligent», «ignorance», «pas élevé», «pas éduqué», «pauvre», «illettré», «maternelle», «primaire», «première année».

Ça veut dire que c'est quelqu'un qui n'a pas été élevé, qui n'a pas été éduqué. Il ne connaît rien. (Jeanne, 48 ans, ancienne participante en milieu non formel)

Qui sait pas lire pis qui sait pas écrire. Pour moé, c'est ça que ça veut dire. Ça fait que moé ça, ce n'est pas un mot que j'aime. [...] Non, je trouve ça va trop chercher les personnes. Ça t'étiquette. Non, moé me faire étiquetée là. (Denise, 48 ans, non-participante)

Fait que moi l'alphabétisation pour moi ça veut dire primaire, première année. (Annie, 23 ans, participante en milieu formel)

J'aime pas ce mot là. C'est comme on est pauvre, on ne sait rien. «Alphabétisation», c'est comme pas bon, on a des empêchements [...] on est pas intelligent. Je n'aime pas ça. (Hacina, 48 ans, participante en milieu non formel)

Une autre source d'appréhension importante signalée par quelques personnes peu scolarisées est que ces termes font référence également à des «classes spécialisées» ou à des «difficultés d'apprentissage» et attribuent ainsi aux personnes une «différence» en les étiquetant et en les marginalisant encore une fois comme au cours de leur expérience scolaire initiale.

Ça l'air handicapé, je n'aime pas ça. Illettré, analphabète, en difficulté d'apprentissage là... ça veut dire que tu n'es pas capable d'apprendre. [...] Mais, comme «analphabète» ça sonne très mal à l'oreille. Ça fait comme des classes spéciales, je trouve ça affreux. C'est affreux par rapport aux autres. (Paul, 40 ans, participant en milieu formel)

L'aspect négatif des termes conduit même certains répondants à avoir peur d'être désignés comme étant «analphabètes» et, ainsi, les amener à ne pas s'inscrire en formation ou à dissimuler le fait qu'ils suivent des cours d'alphabétisation.

Si je dis: «Je suis analphabète», je me dégrade tellement. [...] D'après moi l'alphabétisation c'est pour une personne qui ne connaît absolument rien. C'est trop bas, c'est juste avoir l'idée que je m'en vais en alphabétisation pensez-vous que j'ai le goût de le dire à quelqu'un? (José, 33 ans, participant en milieu formel)

Ben c'est quelqu'un qui sait même pas c'est quoi un «A». [...] Non, je m'identifie pas comme ça, mais j'ai peur que les gens me voient comme ça. [...] Je le disais pas à tout le monde là. Ah oui, je le disais pas. Je disais, je suivais des cours c'est tout. (Simon, 56 ans, ancien participant en milieu non formel)

Les propos recueillis auprès des formatrices et des formateurs rencontrés viennent appuyer ceux des adultes peu scolarisés en ce qui concerne l'utilisation de termes péjoratifs. Selon eux, les termes «analphabètes», «alphabétisation» et même «formation de base» marginalisent et isolent les personnes peu scolarisées. Elles se sentent toujours mises à part et étiquetées. De plus, ils énoncent le fait qu'un nombre grandissant de personnes qui s'inscrivent à l'éducation des adultes sont des jeunes qui savent lire et écrire et ne se sentent donc pas concernés par ces termes.

Ici, on questionne le terme «analphabète», «alphabétisation» sur la table locale en formation, celle qui est implantée. [...] Donc, pour un milieu compétent bien, au sein de même de ces concertations là, on se questionne sur les termes appropriés quand on parle de clientèle fragile. Il en sort, il en sort, mais je pense qu'il va falloir à un moment donné revoir puis, cesser d'utiliser des termes qui sont utilisés d'en haut où ailleurs parce que ça ne rejoint pas nos personnes. (Non formel)

On avait sorti «formation de base». Je trouvais que ça faisait moins alphabétisation justement. Puis, pour eux c'était peut-être de dire que je suis en formation de base. C'était peut-être moins gênant. Mais c'est plus que ça. Le terme représente plein de choses. L'étiquette. C'est l'étiquette puis, l'éducation ce n'est pas des petits secteurs. (Formel)

Il convient toutefois de préciser que selon quelques adultes peu scolarisés, le terme «alphabétisation» serait moins péjoratif et plus positif que le terme «analphabète». Notamment, le terme «alphabétisation» serait moins associé à un jugement de la

«personne» contrairement au terme «analphabète» qui fait davantage référence à une «déficience» de celle-ci.

Bien, c'est parce que moi, ça m'attaque. «Analphabète», je trouve ça humiliant pour la personne. (Nathalie, 28 ans, non-participante)

[Le terme analphabète] ça défait plus une personne d'après moi. Il me semble que moi, me faire dire que je suis analphabète, ça ne m'aiderait pas. (Robert, 25 ans, non-participant)

Mais, moé j'trouve qu'«analphabète», j'trouve que ça m'écoeure plus. C'est comme une parsonne: «Ben, toué t'es juste un analphabète.» Pour moé, tu es rien, tu n'es pas bon. C'est pour ça que je préfère moins ce mot là que l'autre. [...] Pis, j'dis qu'on devrait pas juger les parsonnes par ça. (Danielle, 33 ans, non-participante)

De plus, certains répondants mettent en évidence le fait que ces termes constituent un obstacle pour des personnes peu scolarisées parce qu'ils seraient trop complexes, difficiles à comprendre et à prononcer.

Y doit n'avoir à plein qui sont pardus (rire). Y doit n'avoir à plein qui sont mêlés là-dans. [...] C'est trop compliqué pour moé. [...] Compliquer à dire en partant. Tu sais, quelqu'un qui a pas trop d'instruction, elle a déjà des complications en partant. Fait qui doit n'avoir à plein qui saute par-dessus. (Patrick, 33 ans, non-participant)

En outre, les adultes peu scolarisés suggèrent de changer ces termes afin de permettre de se détacher de cette image infantilisante, dévalorisante et marginalisante pour des termes plus positifs comme «découvrir», «apprendre», «cours de français» et «français de base».

Cours de français, seulement, ça serait suffisant. (Hacina, 48 ans, participante en milieu non formel)

«Français de base» me conviendrait mieux. [...] Seulement qu'«alphabétisation», moi j'enlèverais ça dès que ça serait possible parce que ça ne rejoint pas la majorité des gens selon moi qui viennent ici. (Roger, 51 ans, participant en milieu non formel)

Quand tu parles positif, il me semble que c'est plus enrichissant que de parler négatif. Tu arrives au côté de quelqu'un, je vais te donner un exemple, dire: «Aye! Tu es un analphabète.» Bien, ça devient agressant, mais si tu arrives à côté: «Aye! Aimerais-tu ça apprendre à lire et à compter avec moi puis, on travaillerait ensemble?» Il me semble que c'est encourageant. C'est moins agressant. (André, 33 ans, participant en milieu formel)

Pour contrer cet effet de marginalisation et d'étiquetage des personnes peu scolarisées, un groupe de formatrices et de formateurs du milieu formel suggèrent que les campagnes publicitaires portent davantage sur la promotion de l'éducation et le droit à l'éducation pour tous et non qu'elles soient scindées en secteurs, alphabétisation et autres.

Donc, une campagne d'alphabétisation ça ne devrait pas exister ça. Ça devrait être une campagne d'éducation. Les adultes, envoyez. Allez-y, l'école est ouverte, on vous attend, venez-vous-en. (Formel)

4.3.3 Manque d'information significative

Les propos des formatrices et des formateurs en ce qui concernent l'information diffusée aux personnes peu scolarisées dénotent une certaine ambivalence. D'un côté, un fort pourcentage d'entre eux dénoncent l'utilisation abusive des messages écrits qui ne rejoignent pas une population ayant des difficultés de lecture et, de l'autre, certains affirment que l'ensemble de la population concernée est informée amplement de la formation et des services offerts et les personnes qui ne participent pas n'en ressentent simplement pas le besoin. Il est donc important d'examiner les propos des adultes interrogés afin de savoir s'ils sont informés adéquatement ou non.

De toute façon, ce que j'allais dire, c'est que c'est sûr que les gens font plein de choses pour sensibiliser. Mais, je me demande qui ils sont prêts à sensibiliser? Parce que ça ne rejoint pas nécessairement les gens, leurs campagnes ne visent pas les gens qu'ils devaient viser en fin de compte. Bien, c'est parce qu'on s'adresse à des gens qu'ils ne lisent pas en passant par le moyen écrit. (Non formel).

Bien moi, je pense que la commission scolaire fait de la publicité, on fait de la publicité, la fondation en fait. Il y a tellement de publicité autour de ça. Moi, je suis persuadée que tout le monde nous a entendus. Ceux qu'ils en ont besoin et bien on les a avec nous. Ceux qu'ils en n'ont pas besoin, soit qu'ils restent chez eux.
(Non formel).

L'analyse des données révèle que la grande majorité des adultes peu scolarisés interrogés estiment qu'ils ne sont pas assez informés sur l'ensemble des activités de formation disponibles en éducation des adultes dans leur milieu. À cet effet, quelques-uns soulignent l'isolement des personnes vivant en milieu rural. Du côté des formatrices et des formateurs, c'est plus de la moitié des groupes qui relèvent cet élément d'isolement du milieu rural.

De plus, il ressort des entrevues que les connaissances des personnes relativement aux lieux, aux cadres d'éducation (formel ou non formel), aux types de formation et aux choix des cours en éducation des adultes sont restreintes ou souvent exclusives à leur propre parcours de formation. Ainsi, le tiers des non-participants ne connaissent que l'existence du service de l'éducation des adultes. Plus du tiers des répondants, soit des participants et des anciens participants, connaissent uniquement le lieu, le cadre d'éducation, le type de formation et les cours qu'ils suivent présentement ou qu'ils ont suivis dans le passé. Quelques participants et anciens participants ont des informations concernant d'autres lieux de formation dans leur milieu mais uniquement ceux qui offrent des cours dans le même cadre d'éducation de la formation suivie. L'analyse révèle donc que l'information semble liée uniquement à l'expérience de la formation et à la connaissance du réseau de formation dans lequel on est inscrit.

Toutefois, ces connaissances sont indépendantes du groupe d'informateurs et d'informatrices auquel on appartient puisque l'information peut être aussi véhiculée par l'entremise de personnes du réseau social qui participent à des activités de formation en éducation des adultes ou qui évoluent professionnellement dans le milieu. La transmission de l'information se fait également par la participation à des activités de familiarisation ou des programmes d'aide au retour à l'école offerts par l'assistance-emploi. Dans le cas des non-participants, l'information peut être transmise par le

passage des premières étapes d'inscription et de classement d'une formation en éducation des adultes (bien que la formation n'ait pas été entreprise). L'information peut circuler également en fréquentant un centre communautaire dont la vocation s'inscrit dans le réseau de formation offerte dans un cadre d'éducation non formel. Enfin, seulement quatre personnes, dont trois non-participants, affirment avoir de l'information par l'entremise du journal local et de la publicité à la télévision. En somme, la transmission de l'information semble s'effectuer exclusivement, ou presque, lors de la participation à des activités ou des programmes offerts par des institutions liées au domaine de l'éducation des adultes ou bien par l'entremise de personnes du réseau social inscrites dans un parcours de formation. Les informations connues des répondants de chaque groupe portent à penser qu'il faut être inscrit dans le réseau d'une façon ou d'une autre pour être au courant des activités de formation en éducation des adultes.

De plus, l'ensemble des adultes interrogés insistent sur le fait que l'information n'est pas assez significative concernant différents aspects des activités offertes en éducation des adultes. Ces aspects sont la nécessité de donner de l'information: a) sur l'existence et sur le déroulement des activités de formation en éducation des adultes, b) sur les liens entre les besoins des apprenants et les possibilités de formation et c) sur les ressources de soutien pouvant faciliter la participation à ces formations.

a) Manque d'information sur l'existence et sur le déroulement des activités de formation en éducation des adultes

Tout d'abord, il ressort de l'analyse qu'il y a un manque d'information sur l'existence même de l'éducation des adultes. Pour quelques non-participants, l'information est essentielle ne serait-ce que pour savoir que l'éducation des adultes existe et qu'ils ont droit de participer à ces formations aux adultes.

Également, des répondants des trois groupes dénoncent le peu d'informations relatives au déroulement des activités de formation en éducation des adultes. L'importance de

décrire concrètement ce qui se passe dans les cours, que ce soit au regard du contenu, du déroulement, de la clientèle qui y a droit et des retombées personnelles et sociales, est signalée par un grand nombre de personnes peu scolarisées.

Cette description du contenu et du mode de fonctionnement des cours aurait l'avantage de démystifier la formation et ainsi rassurer les adultes en favorisant chez eux une certaine appropriation de leur formation. Elle permettrait aussi de se sentir en confiance et de bien considérer la décision de participer. À cet égard, il est intéressant de souligner que, pour le tiers des anciens participants, la perspective d'un retour est moins angoissante puisqu'ils savent maintenant à quoi s'en tenir.

Je pense que c'est la peur, la crainte, l'inconnu. Si tu n'as jamais connu la formation pour adultes, la manière qu'ils montrent, tu ne t'entends pas à ça. Comment qu'ils vont te montrer? Puis, c'est individuel puis, je pense que c'est un manque de connaissance et du fonctionnement du cours pour adulte et puis de l'intégration. C'est d'aller vers l'inconnu à mon idée c'est surtout ça qui les dérange. Moi, je dis que c'est une des grosses peurs. (Paul, 40 ans, participant en milieu formel)

Selon les commentaires recueillis, la perception de l'éducation des adultes pourrait changer s'ils étaient davantage informés non seulement sur le fonctionnement mais aussi sur la clientèle adulte qui y a droit. En effet, de l'avis de certains anciens participants et participants, le bouche à oreille et la représentation qu'ils ont de la formation peuvent créer de fausses perceptions, comme celle de la clientèle massive et exclusive des jeunes dans les centres d'éducation des adultes. Contrairement aux oui-dires, cette information permettrait de pouvoir s'en faire une image plus conforme à la réalité.

Les personnes sont informés. Mais seulement informés du bouche à oreille. Moé, j'en ai parlé à d'autres personnes qui disent: «Ah! C'est pour les jeunes ça l'école des adultes.» Pis, il y en a qui dit: «Ah! Les jeunes sont mêlés avec les adultes.» Mais qui croire? C'est ça les personnes, ils croient à ça. Ils ont peur d'aller voir pis s'informer. [...] Mais c'est à cause qui pense d'être à l'école comme avec leurs enfants quasiment là. (Daniel, 35 ans, ancien participant en milieu formel)

Parce que même moi, je reste dans ce quartier, je ne savais pas vraiment qu'ici on donnait des cours aux adultes. Parce que souvent, très souvent on voit des jeunes qui sont ici déjà à l'école des adultes, mais on voit des jeunes. Donc, on n'avait pas l'idée qu'il y avait des adultes même plus vieux que moi. Donc, vraiment c'est qu'il faut se donner une image. (José, 33 ans, participant en milieu formel)

Plusieurs répondants ont fait état de la nécessité de recevoir de l'information sur les objectifs d'enrichissement personnel et de développement des compétences sociales qui sont visés par l'éducation des adultes. Cette information serait essentielle afin de démontrer que la formation peut-être un moyen dont les fruits peuvent aller au-delà de l'apprentissage de type scolaire.

Il n'y a pas rien que l'apprentissage, même pour les affaires sociales, il y a tout, il y a ben des affaires. [...] Il faut les intéresser de venir, pas rien que pour apprendre mais y a d'autres choses aussi, d'autres apprentissages. (Lucien, 58 ans, ancien participant en milieu non formel)

Les propos recueillis dans un groupe de discussion du milieu non formel révèlent le même constat: il faut offrir et présenter des formations qui soient adaptées aux besoins et aux attentes de la clientèle et qu'elles soient véridiques.

C'est un gros questionnement. [...] Mais, dans tous ces moyens-là, on invitait des gens à venir parfaire une scolarité, à venir pour du français. [...] Pas dans tous les moyens, mais en majorité c'était ça, tu sais. C'est le message qu'on lançait, on offrait de bons services. On a de bonnes choses pour vous autres, des bons programmes pour vous autres. Il faudrait peut-être, tantôt, toi tu parlais de la motivation intrinsèque. Bon, il faudrait peut-être miser sur les difficultés que ces gens-là vivent dans leur quotidien puis, offrir des choses qui vont améliorer leur vie de tous les jours. Ne pas venir pour apprendre du français. Pas pour tout le monde pour certaines personnes oui, se mettre à jour avant d'aller au secondaire, mais il faut viser autrement, je pense. En offrant, comme on disait tantôt là, par les thèmes qu'on peut offrir. Les rejoindre dans ce qu'ils ont de... [...] Je pense que ça, il faut être limpide aussi dans les messages. (Non formel)

Un deuxième élément qui ressort des propos recueillis auprès de la moitié des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation, c'est que les messages sont souvent orientés vers l'emploi alors qu'une grande majorité des personnes peu scolarisées ne ressentent pas le besoin d'accéder à un emploi ou ne se considèrent pas aptes à y accéder, donc ne se sentent pas concernées ni interpellées. Ce propos semble

peut-être contradictoire avec le témoignage de répondants mentionné précédemment, à savoir que les messages seraient plus attrayants s'ils informaient clairement des retombées liées à un retour aux études qui permet d'avoir de meilleures conditions de vie et de travail. Il ne l'est toutefois pas. Ce propos vient simplement faire comprendre que plus une personne est loin de l'objectif «emploi», moins elle se sentira concernée par ce type de message.

Bien on l'a déjà dit, c'est souvent la promotion qui est faite autour de l'alphabétisation de la formation des adultes en général est très orientée vers l'emploi. Puis, il y a probablement une grande partie des gens qui sont analphabètes qui sont, qui ne ressentent pas le besoin de retourner sur le marché du travail. Ils savent qu'ils ne l'atteindront pas. (Formel)

Toujours concernant le déroulement des activités de formation à l'éducation des adultes, selon deux groupes de formatrices et de formateurs, des milieux formel et non formel, il semble que parfois les messages véhiculés soient trompeurs, c'est-à-dire que l'éducation des adultes laisse entrevoir une autre réalité de la formation. Elle fait parfois miroiter une image de la formation qui soit différente de l'école initiale mais qui en réalité est à peu de choses près identique. Les adultes se sentent alors lésés et déçus lorsqu'ils viennent en formation et, de ce fait, abandonnent rapidement.

Ce qui me venait en tête là, c'est que l'école, c'est comme si on faisait de la fausse représentation. On leur offre quelque chose qui n'est pas là. [...] Apprendre à lire, un projet fantastique bon, c'est toujours des projets fantastiques. Mais, il n'y a jamais une feuille puis, un dictionnaire puis, un élève qui se choque puis, qui se gratte la tête là. Ça, ils n'en voient pas. Donc, on leur présente en même temps des projets. On leur présente l'école traditionnelle comme eux, ils la voient là. Le professeur, les élèves bla-bla-bla. Mais, en même temps ce qu'on leur dit: «C'est oui, ça l'air de ça. Oui, c'est dans une école, mais tu vas voir ce n'est pas pareil. Oui, c'est un professeur, mais tu vas voir ce n'est pas pareil. C'est un groupe d'élèves, oui, oui, mais ce n'est pas pareil comme quand tu étais petit. Ce n'est pas pareil.» (Formel)

Puis, ça fait qu'il y a toujours une espèce d'ambivalence. Ils vont à l'école, mais ce n'est pas l'école. Il vient faire de l'alpha, mais ce n'est pas de l'alpha. Puis, l'alpha ce sont des recettes, mais ce n'est pas des recettes. [...] (Formel).

b) Manque d'information sur les possibilités de formation

Le manque d'information sur les différentes possibilités de formation est un autre aspect important pour près du quart des répondants peu scolarisés. Connaître les lieux de formation, les types de formation, la description des cours offerts ainsi que l'avis précis des périodes d'inscription permettrait de faire un choix éclairé qui conviendrait mieux à la situation de la personne. Plusieurs répondants soulignent que certaines personnes ne connaissent pas les choix de cours ou de formation. Les connaître permettrait aux adultes de développer leurs intérêts et constituerait aussi une manière de se mettre en projet. La connaissance des différents types de formation et des ouvertures qu'ils offrent sur le marché du travail sont un élément nécessaire pour développer son projet.

c) Manque d'information sur les ressources de soutien

Un des aspects essentiels signalés par les personnes peu scolarisées est le manque d'information sur les ressources de soutien à la formation. Quelques participants mettent en évidence l'importance de l'information sur les ressources existantes, sur les programmes qui peuvent aider l'adulte à retourner, sur le type de clientèle qui a droit à ces programmes de soutien, sur les démarches à entreprendre pour s'inscrire et sur les personnes ou les organismes à contacter pour obtenir ces renseignements sur les ressources.

Mais, si la personne ne sait pas ou quoi faire? Quels sont les avantages que ça me donne? Qui a le droit, de tel âge à tel âge pis tout ça? Oui, c'est de profiter de la vie mais comment que je peux faire? Ah! C'est là, l'information hein! [...] Il ne s'agit pas juste de dire, faites-le, mais comment le faire? C'est quoi les moyens? Qui aller voir? [...] J'ai droit à quoi? Comment que je peux? Quel service? [...] Mes déplacements et tout. (Ginette, 42 ans, participante en milieu formel)

Il est important de souligner que l'ensemble des personnes peu scolarisées et des groupes de formatrices et de formateurs ont suggéré également des moyens concernant la manière de présenter l'information qui permettraient de contrer les obstacles informationnels. Lors de l'analyse, six façons de présenter l'information afin de mieux

rejoindre les personnes peu scolarisées sont ressorties. D'abord, l'analyse a permis d'identifier deux types de groupes de personnes étant susceptibles de favoriser la transmission de l'information: 1) les pairs, 2) les intervenants dans les organismes gouvernementaux, communautaires et de formation. Les adultes interrogés ont insisté 3) sur l'efficacité de la forme de présentation orale et visuelle du message, 4) sur l'importance de cibler la clientèle visée et 5) d'offrir de l'information organisée et encadrée. Enfin, 6) les personnes peu scolarisées énumèrent une série d'outils de diffusion par les médias.

1) La transmission formelle ou informelle de l'information par les pairs

Pour certains participants et anciens participants, l'exemple ou le récit de vie de pairs qui ont vécu l'expérience de la formation et qui témoignent de l'ensemble du processus vécu dans les activités de formation est un moyen efficace. Cette façon de faire permettrait aux adultes peu scolarisés de s'identifier à un modèle de réussite et ainsi les mettre en confiance par rapport à leur propre possibilité de réussir. Différentes manières de diffuser cette information sont évoquées explicitement par les répondants, soit les activités de présentation par les pairs ou les formateurs et les formatrices (kiosque, pièce de théâtre, porte-à-porte) ainsi que l'exemple ou le récit de vie de pairs transmis par la publicité, le reportage ou le téléroman.

C'est surtout la télévision. Il faut montrer des gens qui ont réussi, ça va donner le courage aux autres personnes. (Mamhoud, 50 ans, participant en milieu non formel)

Les adultes peu scolarisés insistent également sur l'importance du soutien et de la transmission informelle de l'information par les pairs comme moyen de diffuser l'information. Ainsi, le fait de se faire motiver et encourager par un proche ou une personne qui vit ou qui a vécu les mêmes difficultés est un élément non négligeable à considérer.

Le meilleur moyen c'est de continuer d'en parler de bouche à oreille et puis faire de la publicité comme à la radio. Pis quand quelqu'un nous voit, il nous parle de l'école, ben, il faut les encourager à venir voir, pis à s'inscrire pour venir étudier. Si la personne dit: «J'aime pas ça l'école.» C'est entendu qu'elle viendra pas. Si tu y dis: «Bon, essaye-le, ça va t'aider.» L'encouragement. (Germaine, 55 ans, participante en milieu non formel)

À cet égard, les démarches d'engagement du tiers des répondants ont été facilitées ou initiées par des contacts informels avec des personnes de l'entourage immédiat ou des personnes déjà en formation qui ont ainsi influencé positivement leur propre décision.

Il convient de souligner que les réseaux d'échange informels semblent élargis et davantage exploités dans les petites communautés, comme l'explique cette jeune femme monoparentale.

Ca n'a pas été compliqué, icitte toutes les grosses nouvelles tout le monde le sait. Tout le petit village on se connaît. Fait que si quelque chose ouvre de nouveau, ben tout le monde nous le fait savoir à tout le monde. Y avait aussi, y avait aussi des journaux [...] qui nous annonçaient que leurs dates ouvraient; fait que suite, veux dire, j'ai donné mon nom. (Mélanie, 31 ans, participante, milieu non formel)

De même, l'ensemble des formatrices et des formateurs confirment que les témoignages, sous différentes formes, par les pairs ou par toutes autres personnes ayant déjà suivi et réussi une formation sont un élément des plus favorables pour informer les gens sur les possibilités de formation offerte. Selon eux, les personnes peuvent être des membres de la famille, des amis, des gens de l'entourage ou simplement des personnes qui témoignent à la radio ou à la télévision et qui racontent des expériences positives de formation vécues.

Il y en a beaucoup qu'ils viennent à l'éducation des adultes aussi après avoir eu quelqu'un de leur entourage qu'il est venu, qu'il leur en a parlé. (Formel)

Moi, je pense que quelque chose qui marche par exemple pour le recrutement, ce sont les témoignages. Dernièrement à Radio-Canada, je pense que c'est une émission de Bernard Derome. Il y avait un entrepreneur qui a eu plusieurs restaurants. Il a fait un témoignage, c'était un analphabète. Puis, il n'a jamais lu un contrat. Je pense, je ne sais pas s'il a tout perdu là, à un moment donné là. À un

moment donné, il a eu beaucoup, il a tout perdu. Puis, il est retourné sur les bancs de l'école assez âgé. Oui, bien ça le dit. Les personnes le disent, c'est quoi qu'ils ont vécu puis que là, ils ont été capables d'apprendre. Je pense que ça peut aller toucher les personnes qui vivent la même chose puis, qu'ils disent: «Garde, moi, je pourrais faire comme elle.» (Non formel).

2) Le rôle des organismes gouvernementaux, communautaires et de formation

Mentionnons que certains adultes peu scolarisés accordent un rôle important aux organismes gouvernementaux et aux organismes communautaires et à buts non lucratifs relativement à la transmission de l'information. Ceux-ci soulignent le rôle majeur d'Emploi-Québec, du CLSC, des centres communautaires, des centres des femmes et d'hébergement pour femmes victimes de violence ainsi que le rôle des intervenants et des conseillers pédagogiques en milieu de formation comme diffuseurs de l'information. Les répondants souhaitent se faire offrir l'information sans ressentir d'obligation de quelques manières que ce soit tout en percevant un respect et une compréhension de la part de ces différents diffuseurs de l'information.

Ben, c'était peut-être des cours qu'ils ne savent pas qu'avec le chômage y peuvent être prolongés. [...] Si la personne savait qu'elle pourrait être payée par le Centre d'emploi pour aller suivre un cours, peut-être bien qu'elle serait plus intéressée. Que ça y ferait moins peur d'aller à l'école. [...] Qui l'explique comme il faut. Qu'il te l'explique que tu peux retourner, pis que t'es payé pareil. Ça, je trouve que ça motiverait plus de personnes. (Loïc, 20 ans, participant en milieu formel)

Les meilleurs moyens? Comme l'assurance-chômage ou comme l'Aide sociale. Qu'ils aient pas peur de l'offrir. Il faudrait que les organismes l'offrent au moins. Pas les obliger, mais de l'offrir. (Daniel, 35 ans, ancien participant en milieu formel)

Moi, je verrais le CLSC. C'est que, aujourd'hui le CLSC, les jeunes là, les mamans qui sont enceintes, les jeunes couples. Qui va à leur maison pour suivre les grossesses, pis tout ça? C'est le CLSC, les travailleurs sociaux. Ils sont plus près des gens à domicile que l'école là. Pour moi, pour donner l'information ça serait eux autres. Oui. Ils sont près des gens. (Ginette, 42 ans, participante en milieu formel)

À cet effet, pour le quart des adultes peu scolarisés, les démarches d'engagement vers la formation ont été initiées par l'entremise de contacts avec du personnel des organismes, tels Emploi-Québec et des ressources communautaires ou même les ressources de formation. Ces démarches sont souvent associées au fait de recevoir des prestations.

Quelques personnes ont été accompagnées dans leurs démarches par des personnes-ressources de groupes communautaires vouées à l'insertion ou l'intégration des personnes en emploi, soit pour établir leur profil, préciser leurs objectifs professionnels et faciliter leurs démarches avant de s'inscrire formellement dans un programme. D'autres organismes ont plutôt servi de relais pour bien diriger la personne vers une ressource qui lui conviendrait, ce qui peut accélérer le processus ou même faire la différence entre le succès ou l'échec d'une tentative pour une personne peu scolarisée.

De plus, quelques répondants proposent des moyens concrets, pratiques et interactifs pouvant informer les gens tout en leur permettant de vivre l'expérience de la formation et de faire un choix éclairé. Selon ces derniers, des kiosques, des journées «portes ouvertes», des «mini-stages» dans des classes et des ateliers réunissant les activités de formation offertes par les écoles secondaires au professionnel, la formation aux adultes ainsi que les formations offertes au collégial constitueraient des façons de constater sur place le fonctionnement des activités de formation, de partager l'expérience des étudiants et ainsi se mettre en projet de formation et se motiver à participer.

Une campagne, des portes ouvertes au début de l'année scolaire. Qui fassent une journée portes ouvertes pour ceux-là qui sont intéressés à aller voir les cours qui sont offerts. Parce que tu peux voir, dans les années d'avant, ce que les élèves ont fait au point de vue menuiserie, ou que ce soit dans n'importe quoi. Tu peux avoir des démonstrations, comme les anciens élèves reviennent puis ils te font un cours de premiers soins, puis tu sais tu peux tout voir, ce serait beau ça. (Denise, 48 ans, non-participante)

Surtout, moi ce que je trouve bon là, c'est qu'à l'école ils pourraient faire faire des petits mini-stages dans tout pour voir c'est quoi qu'ils aiment. [...] Moi, je trouve que ça c'est bon, pour leur montrer, ils touchent à tout, sans que ça soit des stages là qui durent des éternités, mais pour leur montrer. [...] C'est ça, pour voir si

vraiment ils aiment ça, parce que c'est pour la vie, puis ce sont de longues études.
(Simone, 40 ans, non-participante)

Du côté des formatrices et des formateurs, la majorité des groupes croient qu'effectivement le contact direct avec une personne du milieu de formation ou d'un organisme qui intervient auprès des personnes peu scolarisées est un moyen efficace pour rejoindre, informer et recruter ces personnes. Selon eux, il est essentiel que les responsables des activités de formation soient présents dans les milieux que fréquentent les personnes peu scolarisées, c'est-à-dire des organismes communautaires qui leur viennent en aide, des centres d'achats qu'ils fréquentent, etc.

Bien, c'est de les rejoindre, tu sais, de rejoindre les gens dans leur milieu que ça soit par les campagnes de publicités qu'on a parlé que ça soit par bon des kiosques ou participer aux fêtes de quartier ou «anywhere». [...] Ce que l'on veut faire, c'est d'aller dans les rues puis, aller dans les lieux publics où les gens vont prendre des cafés et où les gens se réunissent. On veut aller au CLSC, on veut aller partout où il y a des gens qu'ils vont aller chercher certains services, mais qu'ils ne savent pas qu'on est là, tu sais. [...] Je pense qu'il faut absolument qu'on sorte, qu'on aille dans les rues, qu'on se promène, qu'on aille dans les parcs, qu'on aille dans les lieux publics, qu'on aille dans le Dunkin's Donut en face, tu sais. Il faut vraiment aller chercher les gens. C'est ça. Fait qu'il faut vraiment aller rencontrer les gens. Sur le terrain, oui, c'est ça. (Non formel).

Mais moi, je me dis, il faut se présenter. C'est un plus quand qu'on se présente. C'est un plus qu'on apporte. (Formel)

Deux groupes du milieu non formel trouvent si important le contact direct avec les personnes peu scolarisées, qu'ils suggèrent de travailler conjointement avec les travailleurs de rue ou tout simplement d'en embaucher pour faire le travail sur le terrain. Les travailleurs de rue sont en contact direct avec les personnes défavorisées de nos milieux qui sont souvent une clientèle potentielle pour les organismes de formation.

Nous autres ça nous prendrait des travailleurs de rue pour aller rejoindre des personnes analphabètes. Mais tu sais, ils vont prendre, mettons qu'ils ne travaillent pas, des cafés, je le sais là. (Non formel)

De plus, les propos d'un groupe du milieu formel viennent confirmer l'importance d'être près des gens, non seulement dans le discours mais aussi physiquement. Les formatrices et les formateurs de centres d'éducation des adultes déplorent que leurs structures et leurs règles ne leur permettent pas d'aller sur le terrain rejoindre les gens alors que, selon eux, c'est l'un des meilleurs moyens de rejoindre et d'informer les personnes peu scolarisées.

On n'ira pas les chercher nos adultes. Il faut aller direct où est-ce qu'ils sont. Il faut qu'on sorte. Moi, j'enseigne dans un sous-sol d'un organisme communautaire entre les patates puis les carottes. Puis ce sont des gens qu'ils ne viendraient jamais ici, mais ils sont analphabètes complets. Mais, si je me promenais puis que j'avais le temps de faire de la publicité puis, d'aller voir le monde. Ce n'est pas huit que j'aurais, je pourrais en avoir 20, je pense. (Formel)

3) La forme de présentation orale et visuelle

Certains répondants se sont exprimés également sur la forme de la production du message. L'importance de la forme pour la présentation de l'information, comme l'efficacité des messages «oraux», «imágenes» et «humoristiques», plutôt qu'«écrits», dans le cas de personnes peu scolarisées, est signalée par le tiers.

L'annoncer plus à la radio, sur la télévision. Ça aiderait beaucoup. [...] Le monde sais pas lire les pamphlets. [...] Faut que ça soit plus parlé. (Lucien, 58 ans, ancien participant en milieu non formel)

Une personne qui ne lit pas là, une personne qui ne sait pas lire, elle ne va pas l'ouvrir le journal. Il faut que tu fasses des affaires qui attirent. [...] Des dessins. Illustrer. [...] De belles images. Tu sais, le monde aime ça des images, mais des images qui disent toutes. Des affaires comiques des fois, ça, ça marche aussi. Ça l'air de rien, mais le monde, ils embarquent dans les affaires comiques. Ils aiment ça des affaires d'humour. Tu leur mets des images drôles, tu sais, une grosse écriture dans le bas pour ceux qu'ils savent lire. Moi, je ne suis pas le genre à pogner un livre puis à le lire. Des grandes affaires, des grands caractères des pages qu'il n'y a pas de dessins, moi ça ne m'intéresse pas. Moi, je n'aime pas ça lire. La seule affaire que je lis dans le fond, ce sont de gros caractères noirs. Puis, je regarde les images. Moi, c'est de même que je lis. (Manon, 28 ans, non-participante)

Les propos des formatrices et des formateurs, dans plus de la moitié des groupes rencontrés, tant du milieu formel que non formel, vont dans le même sens, à savoir que les messages écrits ne rejoignent pas les adultes qui ont des difficultés à lire. Selon eux, ces messages visent la population en général et sont davantage un outil de sensibilisation qu'un moyen pour rejoindre la clientèle visée.

Ça ne doit pas être facile là. Mais, moi je trouve qu'au niveau de faire, essayer de faire de la publicité écrite pour quelqu'un qui ne sait pas trop, trop lire. Câline de beans, avoir une publicité où tu as une image pas de mot, j'en ai vu moi, il y avait. Ouais! Une espèce de grosse pancarte là tu sais, on se promène sur l'autoroute, on voit la pancarte puis, il y a une flèche, mais il n'y a rien d'écrit dessus. Ah! Tu sais, comme ça, ça te donne le feeling là du «je ne sais pas lire là». Sinon, ce n'est pas évident. (Formel)

Au niveau du langage. On a de beaux grands mots, mais est-ce qu'ils sont bien compris? Par l'écrit, fonctionner par l'écrit, l'annoncer dans le journal? Bien oui, on va toucher les voisins. On va toucher la famille qui sait lire et écrire qui sait comprendre la lecture. Mais, la personne qui a besoin d'apprendre ça, est-ce que ça va la toucher? Puis, on a beaucoup de publicité écrite. (Non formel)

Toujours concernant le médium écrit qui s'adresse à des personnes ayant de faibles capacités de lecture, un groupe du milieu formel va jusqu'à se demander si une publicité qui rejoint trop facilement la clientèle peu scolarisée et l'attire en grand nombre aux activités de formation, ne risque pas de causer certains problèmes aux institutions qui ne sont pas prêtes, selon eux, à la recevoir. Certains obstacles institutionnels vécus dans le milieu formel de l'éducation, à savoir l'inaccessibilité de la formation, les ratios élevés et les règles rigides, traités dans la dernière section de ce chapitre, aideront sans doute à comprendre l'interrogation de ce groupe.

Bien quand on dit que ce n'est pas évident de faire de la publicité. L'argent, pas juste l'argent, mais ça peut aussi être un obstacle là. Pourquoi vous pensez que ce sont des affiches plutôt que des messages télé? Bien, c'est parce que le message télé ça pogrnerait. Mais. C'est parce que ça coûte cher. Est-ce que le message télé passerait peut-être trop bien, puis qu'ils ne seraient pas capables de répondre à la demande? C'est exactement ce que je suis en train de penser, met monsieur Bell transformé en monsieur qui ne sait pas lire puis écrire. Tu vas voir que les centres ça va s'en venir ici. Sauf, qu'on ne peut pas répondre. Tu ne peux pas répondre à la demande si ça passe trop bien. Ils ne peuvent pas en ouvrir d'autres groupes, ils vont te dire, on n'a plus de sous. Tandis que ça, qui va lire ça? Des personnes qui savent lire. On l'a trouvé la prochaine campagne. Je suis certaine que c'est pensé, moi, ça déjà été pensé, mais c'est parce qu'ils ne peuvent pas le faire. Les écoles se rempliraient. (Formel).

Ajoutons qu'à propos de la manière de présenter le message, un participant insiste sur le fait que bien qu'il soit nécessaire d'attribuer davantage de visibilité à l'importance de poursuivre ses études, il ne faut pas agresser les personnes en focalisant sur le retour à l'école mais plutôt sur les possibilités de formation.

Un adulte peu scolarisé estime également que l'accès direct à l'information pour obtenir des renseignements permettrait aux personnes de ne pas être obligées de faire des recherches et de se décourager. Par exemple, en communiquant un numéro de téléphone direct ou une adresse suivie d'un point de repère dans la ville ou le village.

Les formatrices et les formateurs d'un groupe du milieu non formel, quant à eux, suggèrent aux organismes de formation de faire connaître leurs succès et leurs réussites pour stimuler les adultes à s'inscrire.

Tu sais, si admettons tu affiches un taux de réussite de 82 % le monde, bien, ils viennent. J'ai de bonnes chances, je ne m'inscrirai pas en disant: «Tu sais, on disait, ils ont des sentiments, je n'y arriverai pas.» Mais au moins ça, ça vient renforcer, c'est-à-dire, oui, tu vas peut-être y arriver, regarde ce que ça donne. Oui, mettre nos réussites aussi. (Non formel).

4) Des précisions sur la clientèle visée

L'importance de cibler l'information selon la clientèle visée en tenant compte de l'âge ou de l'objectif visé est indiquée par quelques répondants et des groupes de formatrices et de formateurs. Les objectifs peuvent être différents d'une personne à l'autre. Par exemple, pour certains, l'objectif en est un de développement personnel, pour d'autres, c'est l'obtention d'un diplôme visant un emploi.

Bien, tout dépendamment si tu veux attirer plus des jeunes ou si tu veux attirer plus du monde de 30 ans et quelque. Parce que c'est sûr que tu n'as pas le même intérêt. Comme ma mère elle, elle est retournée à l'école pas parce qu'elle avait le goût d'avoir son secondaire V mais elle y allait juste pour son propre plaisir à elle. Tandis qu'il y en a qui retourne à l'école pour avoir un cours, pour pouvoir travailler. (Louise, 29 ans, ancienne participante en milieu formel)

5) Un suivi structuré

Plusieurs adultes peu scolarisés ont attiré notre attention sur l'importance d'informer les gens, et ce, de manière stratégique et structurée en faisant un suivi à long terme permettant ainsi d'encadrer et de soutenir les personnes dans leurs démarches. Ils suggèrent d'offrir l'information à des moments stratégiques au cours de l'année, de publier un journal consacré à l'ensemble des activités de formation aux adultes dans la région ainsi que de développer un programme soutenu de recrutement. Ce programme impliquerait non seulement des annonces mais un suivi personnalisé et soutenu accompagné de rencontres d'information et d'intégration.

Les pamphlets ça serait un début. Ça serait une entrée autrement dit. Mais y faudrait pas que ce serait juste une entrée faudrait qui aurait d'autre chose qui suivrait, mettons dans deux semaines, un mois, on va vous renvoyer quelque chose d'autre. Bon, on a une session, mettons vidéo, tu fais un suivi. Faut pas que tu laisses juste ça de même. Ça serait juste pour dire que t'as envoyé quelque chose, c'est trop simple. Il faut qui ait un suivi, un encadrement, il faut pas que ça arrête. Il faut un genre de programme de suivi. Si t'as un suivi, tu sais, oh, là ça commence à être intéressant. (Jean-Pierre, 43 ans, non-participant)

Le tiers des groupes de formatrices et de formateurs confirment les propos des répondants, à savoir que l'information doit être structurée et planifiée et qu'il importe de bien choisir les moments pour le faire.

Direct, il faut que ça se répète souvent, de différentes façons même. (Non formel)

Moi, ma conclusion à moi, c'est d'être alerte, d'écouter puis, d'être à la bonne place au bon moment pour informer quelqu'un, pour voir quand quelqu'un est intéressé puis, que je puisse le repêcher là. (Formel).

6) Les médias

Enfin, une série d'outils de diffusion sont énumérés par la majorité des répondants: les dépliants par la poste, les dépliants distribués par la municipalité à chaque contribuable, les dépliants distribués aux enfants dans les écoles pour les parents, les dépliants exposés dans les caisses populaires, dans les centres communautaires, dans les écoles, dans les

centres d'achat, dans les édifices municipaux et dans les hôpitaux, des annonces ou des publicités dans les journaux locaux ou de quartiers ainsi que des annonces ou des publicités à la radio et à la télévision et sur Internet.

Enfin, soulignons que plus des trois quarts des répondants appartenant aux trois groupes de personnes peu scolarisées tiennent à faire savoir au moment des entrevues que l'information ne suffit pas à les motiver à s'inscrire à des activités de formation et qu'il faut tenir compte des aspects dispositionnels et situationnels vécus par les personnes. Pour certains, ce sont les aspects dispositionnels, à savoir l'intérêt, la motivation et les aspects psychosociaux, qui passent avant tout. Pour d'autres, ce sont les conditions de vie, c'est-à-dire les aspects situationnels (temps, coût, transport, travail, situation familiale) qui déterminent le choix de participer ou non à des activités de formation.

Je ne suis pas tellement informé, le problème n'est pas là. Si je voudrais en suivre, j'f'rais des démarches pour. [...] Ben moé, je t'ai dit t'a l'heure, c'est très bon, mais faut que la personne soit intéressée. (Mario, 60 ans, non-participant)

Ce n'est pas rien qu'une question d'être informé pour que le monde revienne à l'école. C'est un besoin de toute façon, quand tu reviens à l'école c'est parce que c'est un besoin. (Paul, 40 ans participant en milieu formel)

L'ensemble des groupes de formatrices et de formateurs relèvent aussi que la non-participation ne peut-être attribuable qu'à une seule catégorie d'obstacles. Selon eux, c'est souvent le cumul de plusieurs obstacles qui freine la participation.

D'après moi, une des barrières c'est qu'il n'y a pas jamais une seule barrière, il y a toujours plusieurs barrières qui font que c'est difficile là. Ça fait que tu n'as pas une chose à changer ou à travailler, c'est tout inter-relié [...]. Moi, je pense que la grande barrière c'est ça. C'est que les gens qu'on rejoint de plus en plus, ils ont beaucoup, beaucoup, beaucoup de barrières, mais chez la même personne. (Non formel)

4.3.4 Synthèse

La présente étude est très révélatrice à l'effet que la publicité et le discours posent encore des problèmes actuellement et que les adultes interrogés insistent fortement sur ce fait. D'abord, il nous a été donné de voir que les termes employés pour dépendre ou encourager l'acquisition et l'amélioration des compétences de base sont souvent associés par les répondants à l'analphabétisme ou l'éducation initiale. Ces termes semblent miser sur les carences des personnes peu scolarisées et projettent ainsi une image négative de soi-même. Bref, il est possible de conclure que miser sur l'acquisition ou l'utilisation des compétences de base ne semble pas éveiller l'intérêt des répondants à participer à des activités de formation.

De plus, l'ensemble des répondants de la présente recherche dénoncent de façon vigoureuse l'utilisation des termes «analphabète» et «alphabétisation». Ils remettent en question ces termes qui les stigmatisent comme personne et dont la résultante est la marginalisation sociale au lieu de l'inclusion. Ces termes contribuent à l'infantilisation des adultes en apprentissage parce qu'ils réfèrent à l'alphabet, au préscolaire, au premier cycle du primaire, donc aux enfants en début d'apprentissage scolaire. Cette terminologie tend à déqualifier l'adulte autant sur le plan individuel qu'aux plans social et culturel. En résumé, les adultes peu scolarisés désirent que les termes utilisés aient moins de connotation négative, soient plus explicites et davantage porteurs de sens quant au respect, au soutien et à l'encouragement.

Concernant l'information à offrir, l'étude révèle des propos qui vont dans le même sens. Les répondants désirent que l'information relative aux activités de formation en éducation des adultes porte autant, sinon plus, sur le processus que le produit. Il apparaît donc qu'il ne s'agit pas uniquement d'annoncer les cours existants mais d'expliquer aussi le fonctionnement des formations et de rendre plus accessibles les ressources de soutien disponibles. Ce que les adultes peu scolarisés veulent savoir c'est comment ils vont être considérés, comment ils vont être traités, comment travaille le personnel enseignant, comment leurs besoins vont être identifiés, comment va être pris en compte

leur développement personnel et social autant que leur développement au niveau scolaire.

En somme, l'information devrait privilégier le message oral, l'image, être transmise selon le type de clientèle ciblée, être présentée par les pairs et être diffusée adéquatement par tous les médias et les organismes gouvernementaux et communautaires. Un suivi structuré et à long terme permettant de soutenir les personnes dans leur démarche est fortement suggéré par les répondants.

4.4 Obstacles liés aux institutions

Les obstacles liés aux institutions, révélés par les propos des adultes peu scolarisés ainsi que par les formatrices et les formateurs, sont les suivants: les écueils lors de l'entrée en formation, les mesures de soutien à la formation trop restrictives, le formalisme du cadre d'éducation, un contexte andragogique peu approprié, les finalités trop limitées de la formation et, enfin, l'écart constaté entre le discours et les mesures concrètes.

4.4.1 Écueils lors de l'entrée en formation

Le processus d'accueil est une étape décisive pour la formation, surtout si l'adulte éprouve des réticences à l'égard de la démarche et se trouve peu confiant en ses capacités.

Un des problèmes rapportés par les adultes peu scolarisés est celui du phénomène de déclassement, à la fois au regard des acquis scolaires et des compétences acquises au cours de la vie d'adulte. Des adultes (8) mentionnent que le fait d'être classés à un niveau scolaire inférieur à celui qu'ils avaient atteint lors de leurs études initiales est un facteur de découragement qui peut générer un abandon. Ils ont alors l'impression de devoir refaire un parcours déjà emprunté, ce qui allonge d'autant la durée de la formation.

L'orienteur y nous laissait nous orienter du mieux qu'on pouvait, mais tu sais, moé j'en savais déjà pas mal là. J'avais fait mon secondaire IV [...] c'est sûr que ça faisait des années de ça là. Mais, là arcommencer [...] il m'avait descendu pas mal. [...] Si j'avais pas commencé si bas, j'aurais été peut-être plus avancée aujourd'hui. (Gertrude, 50 ans, ancienne participante, milieu non formel)

Le déclassement confirme la perception de plusieurs adultes quant à leurs faibles compétences scolaires, comme l'exprime cet ancien participant en parlant de son inscription en alphabétisation:

C'était dur pour moé [...] je trouvais ça bébé. [...] Qu'est-ce que je fais icitte? [...] Je pensais être bon. [...] Je sais pas comment vous dire ça. Je (me) pensais plus différent que ça. (Daniel, 35 ans, ancien participant, milieu formel)

Au déclassement des acquis scolaires s'ajoute un sentiment de non-reconnaissance de ce que les adultes ont appris en dehors de l'école, par leurs diverses expériences de vie et de travail. Ainsi le cinquième des adultes interrogés souhaiteraient voir davantage reconnus leurs acquis expérimentiels.

J'en apprend du français en faisant le métier que je fais là. Si y était capable de m'évaluer avec une journée d'ouvrage que je fais ici, ça m'aiderait peut-être. (Denise, 48 ans, non-participante)

Les formatrices et les formateurs des groupes du milieu non formel mentionnent également le déclassement des acquis comme un facteur de découragement pour les personnes peu scolarisées, surtout celles qui font une démarche de retour aux études en milieu d'éducation formel.

Quand tu vas cogner à la commission scolaire, puis ils te font passer le test puis, tu te classes en troisième année du primaire là, puis, tu as un enfant de dix ans qui est en quatrième, tabarouette, bonjour la déprime, tu sais. (Non formel)

Depuis plusieurs années, les institutions scolaires utilisent un Test d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) ou un Test de développement général (TDG) pour permettre à certains adultes d'accéder plus rapidement à certaines formations professionnelles ou

pour faciliter leur accès au marché du travail. La plupart des adultes qui ont mentionné ces tests ont dit les avoir échoués.

Par ailleurs, environ le tiers des adultes, et ce, dans les trois groupes, évoquent comme obstacle la difficulté de se faire orienter adéquatement: délais trop longs avant d'obtenir une place dans un cours, réponses jugées inadéquates, contradictoires ou confuses. La moindre difficulté éprouvée lors de l'inscription peut justifier un retrait de l'adulte, confirmant ses doutes quant à l'utilité de la démarche.

J'ai appelé à la commission scolaire, [...] il pensait que c'était pour les enfants. [...] Mais je leur ai dit: «Non, non, c'est pour moi, tu sais.» Il dit: «Bon, on va te donner un numéro puis tu vas appeler. [...] J'appelle la personne, elle me dit: «C'est trop tard.» Parce que j'ai appelé trois jours après l'inscription. Elle dit: «Tu peux venir (quand même) t'inscrire.» [...] Elle changeait de version là. [...] Ça fait qu'en partant, je me disais: «Elle me sacre des bâtons dans les roues.» (Nathalie, 28 ans, non-participante)

Selon les propos recueillis chez l'ensemble des formatrices et de formateurs du milieu formel, le moment de l'accueil est déterminant. L'effort que fournit la personne peu scolarisée pour franchir cette première étape est tellement difficile, qu'à la première embûche, elle abandonne, vivant à nouveau un sentiment d'échec qui lui rappelle son passé scolaire. Il semble que les services d'accueil dans le milieu formel soient déficients, voire inexistantes dans certains cas.

Les premières heures, les premières journées que les étudiants passent ici, ce sont quand même les plus importantes [...], s'ils vont poursuivre ou s'ils vont partir. Puis ça, nous autres c'est un gros manque, un gros gros manque. (Formel)

En somme, la qualité du processus d'accueil et d'orientation aura des conséquences importantes sur les suites de la démarche. Certains adultes auront davantage tendance à abandonner s'ils se trouvent déclassés, si on ne reconnaît pas leurs acquis expérientiels ou si les démarches d'accueil sont inadéquates ou déficientes.

4.4.2 Mesures de soutien à la formation trop restrictives

Trois types d'obstacles sont relevés par les adultes quant au soutien à la formation: l'accès limité aux programmes de soutien financier, les contraintes des règles des programmes et, enfin, l'absence ou le peu de moyens organisationnels mis en place pour faciliter la persévérance des adultes.

Les deux tiers des adultes interrogés, quel que soit leur statut, affirment que l'accès à une aide financière est une condition quasi essentielle pour participer à une formation. Rappelons que les conditions financières précaires dans lesquelles plusieurs adultes se trouvent font en sorte qu'il est souvent trop coûteux d'entreprendre une formation en comptant uniquement sur ses propres ressources.

Il y a des gens qui sont payés au salaire minimum pis, qui vont à l'école, pis faut qu'y payent leur transport pis leurs livres. Je ne sais pas comment qu'ils font. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante, milieu non formel)

L'aide financière accordée pour la formation contribue à subvenir aux besoins de base et, qui plus est, elle constitue une forme de reconnaissance des efforts déployés par les adultes, ce qui confère une valeur à la formation entreprise. Bien que les deux tiers des personnes soulignent l'importance de ce soutien financier, il semble que l'accès à ce soutien soit relativement restreint. Au départ, plusieurs adultes estiment qu'il est difficile de trouver de l'information à ce sujet.

Avec le chômage, c'est pas eux autres qui te donnent le plus de réponse là-dessus. [...] Ils te disent pas que tu peux y aller par un agent pis toutes ça. C'est toé qui faut qui le demande là. (Loïc, 20 ans, participant, milieu formel)

Plusieurs règles ou conditions s'appliquent pour avoir droit à un appui financier. Parmi les restrictions, quelques adultes ont mentionné l'âge ou le fait, pour un jeune adulte, d'avoir quitté l'école depuis au moins deux ans. D'autres ont également eu des difficultés à faire financer une formation à distance ou des formations ne menant pas à une qualification professionnelle. Certains ont dû modifier la portée de leur projet pour

recevoir une aide financière. D'après les propos de quelques adultes (6), les négociations en vue d'obtenir un appui financier semblent nombreuses, peu fructueuses, voire houleuses.

J'ai été obligée de prendre des avocats pour obliger l'Aide sociale à me payer mon secondaire V puis, ils ne voulaient rien savoir. [...] Si tu avais un but qui avait rapport au cégep, ils te payaient ton secondaire V, mais si tu ne voulais pas faire de cégep ou bien donc que tu voulais faire le cégep, mais qu'ils voyaient que tu n'avais pas les notes pour y aller, bien, ils disaient: «Ah! On ne te le paye pas.» [...] Il y avait toujours des embûches. (Louise, 29 ans, ancienne participante, milieu formel)

Quand on est payé par Travail-Québec, l'école n'a pas grand mot à dire là. Eux autres, ils ont décidé que ça serait un cours donné au professionnel. Moi, je leur ai dit non. [...] Ils n'ont pas le droit de décider à notre place. [...] Ils m'ont fait un profil à leur avantage, le moins de temps possible que je sois ici. [...] Je ne trouve pas ça normal. Qu'ils me payent comme du monde pour finir mon secondaire que je n'aurais pas à revenir, qu'ils n'auraient pas besoin de repayer. (Paul, 40 ans, participant, milieu formel)

Les propos recueillis auprès de l'ensemble des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation confirment, pour les adultes peu scolarisés, la difficulté d'accès à des mesures d'aide financière.

Le gouvernement n'encourage pas financièrement les jeunes à aller chercher une formation de base. [...] Les prêts et bourses c'est juste pour les personnes qui veulent faire des études postsecondaires. En formation professionnelle, je pense qu'ils ont accès aux prêts et bourses. [...] Parce que si ma mémoire est bonne, les prêts et bourses en région qui ont été mis sur pied pour scolariser davantage la population québécoise. [...] On facilite l'université, mais d'un (autre) côté, on laisse une certaine catégorie de personnes s'analphabétiser. (Non formel)

Par ailleurs, pour ceux et celles qui réussissent à obtenir un soutien financier, les conditions semblent problématiques, du moins pour les adultes plus faiblement scolarisés. En effet, huit adultes, tous des participants ou anciens participants dans les milieux formels, relèvent que le temps alloué dans le cadre du programme est trop court pour atteindre les résultats escomptés. Cette limite accroît le stress et multiplie les risques d'échec. De plus, des adultes bénéficient de mesures d'Emploi Québec dont la durée varie en général de 12 à 36 mois. Pour plusieurs, cette durée est insuffisante pour

assimiler les connaissances, ce qui confère à la formation un caractère plutôt futile au profit d'un accent démesuré sur les résultats.

Ils disent une formation adaptée [...]. Ce n'est pas à notre rythme, pas du tout, grosse pression tout le temps. [...] C'est un peu une perte de temps inutile d'avoir fait faire un secondaire de même à du monde, mais ça te donne le fameux papier.
(Paul, 40 ans, participant, milieu formel)

Pour plusieurs adultes qui n'ont pas étudié depuis des années et qui doivent s'approprier des techniques et des méthodes de travail intellectuel, il est difficile de suivre le rythme. Plusieurs finissent par abandonner, ce qui consacre encore une fois l'échec et bien souvent, leur coupe toute possibilité de soutien ultérieur.

Je trouvais que ça boustait beaucoup. [...] Tu avais tant d'heures. [...] Avec le français pis les maths ça allait bien. Mais, c'est l'anglais [...] qui m'a nui. [...] La dernière fois que j'y avais parlé la madame du Centre d'emploi local elle m'avait dit: «Là on paiera pas tout l'temps là. J'ai pas rappelé après ça, j'ai pas réessayé (rire). (Andrée, 33 ans, ancienne participante, milieu formel)

Le discours des formatrices et des formateurs rencontrés, tant du milieu non formel que du milieu formel, confirme les propos des adultes peu scolarisés, soulignant le peu d'appui accordé aux formations dites «de bas niveau».

Quand tu arrives à Emploi-Québec pour avoir une référence de retour à l'école, les agents étudient ton temps pour réaliser l'atteinte de tel niveau scolaire. [...] Quand tu es vraiment en formation de base puis, on te demande en deux ans ou en trois ans d'aller chercher un secondaire IV pour atteindre ton préalable à la formation professionnelle...c'est comme impossible. (Formel)

Ces contraintes engendrent des situations qu'on pourrait qualifier d'aberrantes, tel l'exemple de cet adulte qui, parce qu'il a épuisé sa banque d'heures, n'a plus que le choix, en désespoir de cause, de tenter de réussir le Test de développement général (TDG), alors qu'il arrive à peine à terminer ses cours de deuxième secondaire.

Mes heures étaient toutes accumulées. [...] Je voulais continuer, mais je ne pouvais pas avoir d'autres heures. [...] J'avais beaucoup de misère. [...] Je me suis battu pour continuer. Même les profs, ils sont battus pour que je continue. Pis, ils pouvaient rien faire. [...] C'est une règle, tes heures sont finies, tu t'en vas. [...] Tu fais un examen une fois dans ta vie. Pis, il me l'ont fait faire ici. [...] Pis si tu échoues, tu ne peux plus le faire. [...] Pis là, je suis obligé de faire ça. [...] Je l'ai échoué, j'étais faite. J'étais fait, ils ne pouvaient pas me donner plus tard, rien. [...] Ils ne pouvaient pas me reprendre. (Daniel, 35 ans, ancien participant, milieu formel)

Enfin, en matière de soutien à la formation, quelques adultes (5) soulignent l'importance de mettre en place dans les lieux de formation d'autres mesures comme faciliter le transport vers les lieux de formation, offrir des services de garde accessibles et sûrs ainsi que du matériel scolaire récent et de bonne qualité dans les classes d'éducation des adultes.

Les propos des formatrices et formateurs renforcent l'importance des mesures de soutien à mettre en place dans les centres pour encourager la participation des adultes, notamment en matière de transport et de services de garde. Certains suggèrent des moyens dont quelques-uns sont déjà expérimentés, comme l'implantation de services de garde dans les Centres d'éducation, l'organisation d'un système de covoiturage ou même la récupération des véhicules en bon état pour les vendre à prix réduit aux adultes peu scolarisés.

Je pense qu'il faut mettre, essayer de mettre des conditions qui sont favorables à ces personnes-là. [...] Une mère monoparentale qui ne travaille pas, qui n'a pas de moyen de se véhiculer. On a beau dire, on va l'alphabétiser cette personne-là [...] mais qu'est-ce qu'elle fait avec ses enfants en attendant? [...] Ça lui prend [...] des sous pour l'aider à prendre l'autobus ou des choses comme ça. Tu sais, des fois, il y en a qu'ils ont aussi la volonté, mais qu'ils ont de la difficulté à se trouver des moyens pour pouvoir arriver à venir s'alphabétiser. (Non formel)

Bref, on constate que, en matière de soutien à la formation, l'accès à l'aide financière est assez limité, ce qui semble pourtant être pour la majorité des adultes une condition presque essentielle à leur participation. Par ailleurs, lorsqu'ils réussissent à bénéficier d'un tel programme de soutien, après des négociations et plusieurs démarches, le temps alloué empêche plusieurs adultes de mener à bien leur projet de formation, les renforçant

plutôt dans un sentiment d'échec. Enfin, quelques adultes soulignent l'absence de mesures organisationnelles dans les centres qui pourraient soutenir leur formation, notamment en matière de transport, de services de garde ou de matériel en classe.

4.4.3 Formalisme du cadre d'éducation

Certains obstacles à la participation sont liés aux caractéristiques même du milieu d'éducation, formel ou non formel. Les propos des adultes ainsi que ceux des formatrices et formateurs, du milieu formel majoritairement, laissent entrevoir plusieurs obstacles liés particulièrement au milieu formel: le fait qu'il semble inaccessible aux adultes les moins scolarisés, par ses règles de fonctionnement plus rigides, ses ratios plus élevés ainsi que la présence massive des jeunes adultes.

Si les lieux d'éducation non formels sont associés pour plusieurs à l'acquisition des apprentissages de base en lecture et en écriture, les milieux formels désignent les lieux pour compléter le secondaire ou accéder à une qualification professionnelle. Plusieurs adultes considèrent ces lieux inaccessibles.

Retourner aux adultes, [...] c'est comme si je m'en irais dans le fleuve pis je saurais pas nager. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante, milieu non formel)

Certains adultes ont échoué les cours offerts à l'éducation des adultes ou épuisé les heures qu'on leur allouait pour l'alphabétisation. En effet, bien que cette norme ne soit pas obligatoire et que son application varie selon les commissions scolaires, quelques adultes ont fait référence à un temps maximum alloué pour l'alphabétisation, soit 2 000 heures. Si l'adulte ne parvient pas à franchir les étapes menant à la fin du programme dans le temps prévu, il doit souvent quitter le centre.

En septembre ils se sont aperçu que [...] mon 2 000 heures étaient fini. [...] Y m'ont dit: «T'a pu d'affaire icitte.» [...] C'est comme ça que je suis arrivé icitte (au centre non formel) [...] parce qu'eux autres, après 2 000 heures, y peuvent pu rien faire. (Pierre, 33 ans, participant, milieu non formel)

Les lieux non formels représentent alors les derniers lieux possibles d'apprentissage pour des personnes qui sont rejetées en quelque sorte du milieu formel, comme l'indique ce participant.

C'est un petit peu un dernier recours pour moi là. [...] Parce que si je n'avais pas eu ça, [...] je n'étais pas devant grand chose. [...] Supposons qu'il n'y aurait pas rien ailleurs pis [...] ça serait vraiment très difficile là, hein! [...] Pour les gens qui n'ont pas grand chose. (Roger, 51 ans, participant, milieu non formel)

Plusieurs adultes peu scolarisés se reconnaissent peu dans la structure offerte par les milieux formels d'éducation et ne la trouvent pas adaptée à leur âge, leur rythme d'apprentissage ou leurs objectifs de formation.

L'école, [...] c'est correct (pour) les enfants qui lâchent les écoles là, [...] ça s'rait bon pour eux autres parce qui sont habitués à ce rythme-là. Nous autres on est pas habitués à ce rythme-là, on se rendra jamais à c'point-là, c'est ça qui est notre grosse différence. (Lucien, 58 ans, ancien participant, milieu non formel)

La plupart des groupes de formatrices et de formateurs du milieu formel se plaignent des restrictions d'heures qu'on trouve en milieu formel. Selon eux, c'est inconcevable de limiter le temps de formation alloué aux personnes peu scolarisées. Un groupe de formatrices et de formateurs du milieu non formel insiste sur l'importance d'accorder davantage de temps aux adultes peu scolarisés qui ont, pour la plupart, connu des difficultés lors de leur premier passage à l'école, afin qu'ils puissent, cette fois-ci, avoir le temps d'acquérir les connaissances nécessaires et qu'ils se sentent respectés dans leur rythme d'apprentissage.

C'est une question de temps. [...] Une société qui ne serait pas prête par exemple à accorder à des gens qui ont plus de difficultés, quatre ans pour faire un an de secondaire. Si on donnait quatre ans à chaque année de secondaire, je pense que ces gens-là réussiraient. [...] Je ne crois pas à ça le plafonnement. (Non formel)

Par ailleurs, près du quart des adultes interrogés, un peu plus des participants, critiquent les règles de fonctionnement trop rigides des centres d'éducation formels. Le contrôle

des absences a été abondamment relevé comme facteur de stress inutile qui entraîne une dynamique de dissimulation ou de confrontation.

Il y a toujours cette crainte-là. Si je ne viens pas à ce cours-là, ah bien! Maudit, je risque une suspension ou quoi que ce soit. Mais je n'ai pas le choix de vivre avec hein! Je travaille, je n'ai pas le choix. (André, 33 ans, participant, milieu formel)

Le fait de suivre sa formation sur une base volontaire devrait, selon ce participant, donner droit à plus de souplesse sur la façon de gérer sa participation.

Si c'est toé qui paye pour v'nir aux adultes [...] ils ont pas besoin de s'occuper de ça. [...] Si y a une journée que ça te l'dit pas, ben c'est toé qui vient par toé-même tu sais. [...] Une journée ça te tente pas, pis là, ils disent qu'ils t'enlèvent des heures. Si t'en manques trop, tu te fais mettre à porte dans le fond. C'est pas de leurs affaires, c'est toi qui a payé. (Loïc, 20 ans, participant, milieu formel)

Aussi, on trouve généralement dans les milieux formels des ratios plus élevés qu'en milieu non formel. Cet aspect peut également constituer un obstacle à la formation. Près de la moitié des adultes, et davantage les non-participants, soulignent l'importance de diminuer les ratios, afin de favoriser l'entraide et la convivialité entre apprenants, et de donner le temps au formateur ou à la formatrice d'accorder l'aide voulue à chacun.

Tu sais faire des p'tits groupes de six là, six ou huit là, ouais. [...] Oui, parce que des fois, y a du monde qu'y ont de la misère, tu sais souvent des apprenants qu'y ont de la misère, y ont peut-être besoin d'être plus encadré. (Mélanie, 31 ans, participante, milieu non formel)

Plusieurs qui ont vécu l'expérience des milieux formels se sont sentis laissés à eux-mêmes en raison des ratios trop élevés; ils se sentent alors moins épaulés et encadrés dans leurs apprentissages. Des non-participants ont également des appréhensions à cet égard.

J'ai déjà vécu des classes surpeuplées d'élèves là (en milieu formel). [...] L'information, la connaissance nous parviennent souvent au compte-gouttes. Quand qu'on arrive on veut faire quelque chose. Ben, ben souvent on est enfargé dans à peu près n'importe quoi là, hein! [...] Là, il faut attendre parce que ce n'est pas notre tour. (Roger, 51 ans, participant, milieu non formel)

Quand tu marques ton nom au tableau là, pis t'es rendu dixième là, attendre pour une explication là.[...] On perd du temps. (Bruno, 37 ans, ancien participant, milieu formel)

La totalité des formatrices et des formateurs rencontrés ont associé un ratio élevé à un obstacle, non seulement pour les personnes peu scolarisées mais aussi pour leur propre tâche d'enseignant. S'estimant incapables d'assurer un suivi adéquat auprès de chaque élève, les formatrices et les formateurs vivent parfois un sentiment d'incompétence. Ils ne se sentent pas à la hauteur de leur tâche, soit d'être en mesure d'offrir une formation de qualité basée sur les attentes et les besoins de chaque individu. De plus, ils ne se sentent pas appuyés par leurs supérieurs; au contraire, ils ont l'impression d'être engagés pour remplir une fonction, celle d'enseigner, sans que l'on tienne compte de l'environnement et des impondérables qui peuvent se présenter et des adultes qui sont aussi, selon eux, peu considérés. Les propos qui suivent reflètent bien la situation vécue dans certains milieux.

À un moment donné, je manifestais [...] ma déception de ne pas pouvoir justement aider adéquatement. En particulier, ceux de bas niveaux, présecondaire. J'ai dit: «Ce n'est pas drôle, il y a des périodes où que je n'ai même pas le temps, un trois heures consécutifs où un présecondaire, je n'irai même pas le voir une fois.» [...] Puis, on m'a dit: «Il prend ce qu'il peut prendre.» [...] Dans le sens que c'est mieux que rien. Ça ne m'a pas été dit tout à fait comme ça, mais ça revenait à ça. Il prend ce qu'il peut, le système est comme ça. [...] Donc, fais-toi en pas, c'est correct comme ça. Bon, la personne est prise, nos administrateurs sont pris avec toutes les contraintes, etc. (Formel)

Aussi, certains adultes (8), surtout des participants, témoignent que l'ambiance du centre n'est pas toujours propice à soutenir leur motivation. La majorité des commentaires en milieu formel sont centrés sur la présence massive des jeunes adultes de moins de 20 ans qui arrivent directement du secondaire avec des comportements de désintérêt, d'indiscipline, de jugement envers les difficultés des autres. Tout cela perturbe le climat d'apprentissage dont auraient besoin davantage des adultes plus âgés qui font un retour en formation.

Quand qu'y n'a deux, trois autour de toé qui sont assis pis que y argardent au plafond pis qui tapent sur le bureau ou ben donc qui dessinent, pis qui font rien. Ils voyent que le temps est long un manné. [...] Ça vient déprimant des voir là. (Loïc, 20 ans, participant, milieu formel)

Ils auraient besoin d'un an ou deux d'aller sur le marché du travail pour comprendre pourquoi qu'ils sont ici. [...] Ils auraient peut-être besoin d'aller voir la vraie vie un peu. [...] Ils sortent d'un milieu où ils sont habitués à vivre de même, ridiculiser pour se remonter. J'en ai vu rire de cette petite fille-là, là. Puis, ce n'est pas l'envie qui me manque de les dégrader pour se rendre compte que j'aurais des raisons de rire d'eux autres moi aussi. (Paul, 40 ans, participant, milieu formel)

Les témoignages recueillis auprès de l'ensemble des formatrices et des formateurs du milieu formel soulignent l'effet négatif de la présence massive des jeunes sur les adultes plus âgés, qui se sentent souvent dépassés par les comportements déplacés des jeunes, leurs attitudes souvent rébarbatives et leur manque de motivation. Ils se voient souvent contraints à abandonner, ne se sentant pas respectés dans un tel contexte.

Je suis certain qu'on a perdu beaucoup d'adultes à cause de ça [...] parce qu'il y a beaucoup de jeunes. Ils sont très durs, [...] très immatures et irrespectueux souvent. [...] Les plus vieux, à un moment donné, ils vont quitter. Plutôt que de s'affronter, plutôt que de se faire insulter parce qu'il y a un manque de respect. [...] Puis les plus vieux étant déjà mal à l'aise de revenir à l'école. [...] Eux autres, ils vont s'en aller. (Dans ma classe) je n'ai que des jeunes et deux adultes. La moyenne d'âge cette année est de 19 ans hein! Dix-neuf ans la moyenne d'âge. (Formel)

Les formatrices et les formateurs d'un groupe formel ajoutent qu'il est plus facile pour les dirigeants de l'éducation des adultes d'accueillir massivement les jeunes qui arrivent de la polyvalente, puisque cette clientèle ne nécessite pas d'investissement dans le recrutement. Toujours selon les propos de ces formatrices et formateurs, le manque d'action de recrutement fait en sorte qu'on rejoint de moins en moins les adultes plus âgés.

Les institutions ne se cassent pas bien la tête pour aller chercher des adultes analphabètes. [...] L'école secondaire nous envoie des jeunes plein les portes. Alors, pourquoi on se casserait la tête? [...] Nous autres on ne fait plus de recrutement, ils nous arrivent par l'école secondaire. [...] Moi dans ce temps-là, là, je me dis, on ne fait pas notre job comme il faut, parce qu'on est à l'éducation des adultes. (Formel)

La présence massive des jeunes restreint non seulement la participation et le maintien en formation des adultes mais exige également une révision de la tâche andragogique des formatrices et des formateurs, afin de rejoindre cette nouvelle clientèle au vocabulaire et au comportement fort différent de la clientèle adulte habituelle.

Il faut changer notre dynamique puis notre façon de travailler. Puis, il faut s'adapter. Mais je dirais, je crois que les personnes plus âgées, peut-être qu'ils ont un frein à venir s'inscrire à l'éducation des adultes maintenant parce qu'ils savent que ce sont tous des jeunes. (Formel)

Du côté des formatrices et des formateurs du milieu formel, d'autres suggestions sont proposées pour favoriser la participation des jeunes adultes, notamment des projets spéciaux créés à leur intention. D'autres suggèrent qu'on mette sur pieds des écoles-entreprises afin que les jeunes expérimentent des situations de la vie quotidienne et qu'ils constatent que le milieu du travail a aussi ses exigences tout comme l'école.

Je les mettrais dans une école-entreprise. Je les mettrais dans une activité où ils ont à travailler physiquement, où ils ont à faire des choses de leurs mains, où ils peuvent réaliser un petit peu que, dans la vie là, ce n'est pas juste à l'école. [...] Il faut qu'ils saisissent un petit peu où ils sont. [...] C'est long travailler dans un entrepôt, tu travailles fort. Puis, à minuit, si tu finis à deux heures du matin, tu n'as pas d'autobus. Tu reviens chez vous. Tu sais, une fois que tu as fait ça, pas la vie dure pour te punir, mais apprendre un peu à te frotter à d'autres choses. (Formel)

En somme, tenant compte de tous ces aspects plutôt mitigés liés au milieu d'éducation formel, il n'est pas étonnant de constater que plus du quart des adultes interrogés, qu'ils soient participants, anciens participants ou même non-participants, indiquent leur préférence pour les milieux non formels. Les avis englobent la petite taille des groupes, la relation chaleureuse établie avec les formatrices et les formateurs, l'ambiance familiale et conviviale avec les autres apprenants, la souplesse des règlements.⁴

Moi je préfère dans les petits groupes, dans les organismes, je préfère ça [...] les écoles des adultes, je pense que c'est bon pour d'autres, mais pas pour moi. [...] Je préfère des petits groupes parce qu'on est plus proche à le prof, on peut savoir plus, le prof il est plus proche à nous aussi. [...] Chacune écoute l'autre, on est très

4. Rappelons que près du tiers des adultes participants et anciens participants ont connu les deux milieux d'éducation.

proche [...] On discute, on rigole, on apprend en même temps (rire). (Hacina, 48 ans, participante, milieu non formel)

Quand on est beaucoup, les professeurs nous connaissent même pas [...] y savent même pas le nom des personnes, ça j'trouve ça ben platte dans ce temps-là. [...] Tandis que dans un groupe communautaire tout le monde se connaît c'est pas pareil. (Patricia, 48 ans, non-participante)

Environ le cinquième des adultes interrogés soulignent l'intérêt de fréquenter un lieu accueillant, où les gens viennent pour retrouver des amis, pour dîner ensemble, pour échanger et apprendre dans un contexte agréable. Quand le lieu de formation permet également de faire des activités culturelles, sociales ou sportives, cela permet de contrebalancer les efforts intellectuels, ce qui est déjà difficile pour plusieurs. Le milieu d'éducation devient aussi un milieu de vie, synonyme non pas de la difficulté d'apprendre les savoirs plus scolaires, mais du plaisir, de l'échange, de l'entraide.

On est comme une famille. [...] Tu te sens plus pas étrangère, [...] parce que je porte le foulard moi dehors, mais à ici, non, à l'intérieur non, [...] parce que je me sens bien quand j'enlève, même si je l'ai mis au coin, je suis plus à l'aise avec eux parce qu'ils m'acceptent comme je suis. (Hacina, 48 ans, participante, milieu non formel)

Nous sommes habitués à vivre ensemble, quand il manque quelqu'un, ah! il manque. (Mahmoud, 50 ans, participant, milieu non formel)

On relève des propos similaires du côté des formatrices et des formateurs, et ce, tant du milieu formel que non formel. Selon eux, les adultes s'inscrivent plus facilement dans les lieux non formels parce que c'est plus accessible, convivial et attrayant, qu'ils participent à des activités où il y a une vie sociale. Ayant vécu, pour la plupart, de nombreux échecs dans leur passé scolaire, c'est plus attirant ou stimulant pour ces adultes de participer à des activités de formation dans des lieux différents de l'école.

Même les lieux physiques hein! Il y a des participants qui me disaient, moi, j'aime ça parce que ça ne ressemble pas à une école. Tu sais, tellement qu'ils avaient été traumatisés dans leur enfance par les échecs scolaires. [...] Bien, ils nous disent: «On aime ça, on apprend, mais on est comme une famille.» On est autour de la table puis, on fait des ateliers puis, ce n'est pas comme à l'école puis, c'est ça qui leur plaît. (Non formel)

Cependant, notons qu'un nombre presque égal d'adultes préfèrent que la formation se donne dans un établissement scolaire plutôt que dans un lieu non formel. Les raisons invoquées sont différentes de celles rapportées par les adultes qui préfèrent le milieu non formel, car peu de personnes émettent des commentaires négatifs sur ce milieu. Dans l'ensemble, les adultes préfèrent les lieux d'éducation formels, car cela correspond à leur expérience; plusieurs sont en effet inscrits à des niveaux plus avancés que l'alphabétisation et ne se reconnaissent donc pas dans la formation offerte dans les groupes populaires. D'autres préfèrent l'école parce que leur connaissance du milieu non formel est trop vague. Certains commentaires illustrent l'attachement à l'école comme lieu officiel et reconnu du savoir; c'est là que se retrouve l'équipement professionnel, le matériel scolaire, les possibilités de certification.

Là, j'ai de la misère à voir c'est quoi que tu peux apprendre dans le communautaire là. C'est plus des stages j'imagine là. (Jean-Guy, 24 ans, ancien participant, milieu formel)

Moi je sais que j'aimerais mieux aller comme à l'école que d'aller dans un centre. [...] Ça fait plus sérieux. [...] C'est la place pour apprendre. [...] Tu vas aller prendre un cours de menuiserie, tu n'iras pas dans un centre communautaire. [...] On a été habitué de même: l'école, c'est l'école. (Jeanne, 48 ans, ancienne participante, milieu non formel)

Bref, on remarque que le milieu d'éducation peut constituer en soi un obstacle à la participation, particulièrement pour les adultes les plus faiblement scolarisés. Le milieu formel cumule la majorité des critiques, que ce soit au plan de l'inaccessibilité de la formation offerte, des règles rigides de fonctionnement, des ratios trop élevés ou encore de la présence massive des jeunes adultes. Quant au milieu non-formel, on en souligne l'aspect convivial et chaleureux, la souplesse des règles, les petits groupes en formation, en somme le fait que cela ne ressemble pas à une école. La majorité des formatrices et des formateurs du milieu non formel suggèrent d'ailleurs que les organismes de formation se déplacent dans les communautés.

Si on va chez eux, si on va chez les personnes, ça pourrait favoriser. Bien, nous autres se déplacer. Oui, aller soit dans des organismes on le fait déjà, mais je pense que ça c'est favorisant. Au lieu que les gens viennent chez nous. Aller, bon

dans les entreprises, il y en a qu'ils y vont. Aller dans des groupes d'entraide, aller sur place, dans les municipalités. Au lieu d'attendre que les gens viennent chez nous, il n'y a pas de transport, il n'y a pas d'argent. (Non Formel)

4.4.4 Contexte andragogique peu approprié

Trois aspects ayant trait au contexte andragogique sont relevés comme des obstacles possibles à la participation: la qualité de la relation avec les formatrices ou les formateurs ou les enseignants, la pertinence des approches d'enseignement et les formes d'évaluation des apprentissages.

Environ le tiers des adultes identifient les problèmes ou les tensions avec les enseignants comme un obstacle à la participation. Du côté des formatrices et des formateurs, tous les groupes se sont exprimés sur cet élément de la relation entre formateur, formatrice et adulte peu scolarisé, et la plupart des propos rejoignent ceux des adultes interrogés. Pour les adultes peu scolarisés, les témoignages relatant des expériences négatives sont souvent teintés de souvenirs tirés de l'expérience scolaire antérieure, ce qui teinte leur attitude actuelle, les rend méfiants et sur leurs gardes.

Quand tu t'entends pas ben avec la prof, pis que t'as pas une belle ambiance là, ça marche pas [...] On est icitte pour apprendre là. On est icitte parce qu'on a d'la misère. [...] Dire qu'un élève est pas capable là, moé j'trouve ça démoralisant ben red. [...] Y devraient faire plus confiance en leurs élèves [...] d'arrêter d'être agressifs ou d'arrêter de dire qu'on est des pourris. [...] Quand tu m'parles de ça, j'viens les cheveux drettes sus à tête. (Julie, 20 ans, participante, milieu formel)

Compte tenu d'une estime de soi fragilisée par l'expérience scolaire antérieure, certains adultes sont souvent encore plus réfractaires à la moindre attitude de l'enseignant qui pourrait dénoter de l'intolérance, de l'impatience, ou encore une certaine condescendance. Les adultes interrogés souhaitent qu'on les accepte et les respecte tels qu'ils sont, qu'on reconnaisse leur intégrité ou leur valeur en tant qu'être humain, en dépit des difficultés d'apprentissage éprouvées.

J'avais toujours l'impression d'être plus bas que la personne qui est en avant de toi là, l'enseignant. [...] Quand que tu as deux niveaux sociaux différents de hauteur différente, mais il faut que tu t'égalises pour pouvoir te parler. [...] La personne à XXX, elle restait à son niveau social: elle en connaît, mais toi, tu n'en connais pas. Tandis que ici, c'est qu'elle vient travailler sur ton niveau, ça fait qu'à ce moment-là, elle monte avec toi. C'est ça que j'aime mieux. (André, 33 ans, participant, milieu formel)

Près des deux tiers des personnes interrogées soulignent l'importance de la relation avec l'enseignant qui joue un rôle d'accompagnateur, de motivateur, de personne-ressource. Si quelques-uns insistent sur des compétences d'ordre professionnel (bien expliquer, donner la bonne information, être dynamique en classe, travailler davantage en groupe qu'en situation individuelle), la plupart évoquent surtout des qualités humaines: l'empathie, la disponibilité, l'encouragement, l'absence de hiérarchie sociale ou de distance entre élèves et professeurs. La qualité de la relation semble un facteur important dans la décision, non pas seulement de s'inscrire, mais surtout de persévérer au-delà des difficultés rencontrées.

La plupart des participants et anciens participants émettent des commentaires positifs sur les enseignants et les formatrices et les formateurs de l'éducation des adultes, que ce soit en milieu formel ou non formel. Cependant, on note davantage de témoignages en milieu non formel qui insistent sur le contexte convivial de la formation et les relations de proximité avec la formatrice ou le formateur. Cette proximité, tant au plan physique qu'intellectuel, contribue à médiatiser et réappivoiser le rapport au savoir.

Il (le prof en milieu formel) est loin dans la classe et quand c'est fini, il part. [...] Mais ici (en milieu non formel), on a un contact, il est à côté de toi, [...] si je rate quelque chose, [...] je lève la main, c'est quoi, j'ai pas compris s'il te plaît. Il m'explique sur place. (Hacina, 48 ans, participante, milieu non formel)

La majorité des formatrices et des formateurs, tant du milieu formel que non formel, tiennent le même discours que les adultes peu scolarisés, à savoir que la qualité de la relation qui s'établit entre eux et les adultes détermine souvent la poursuite ou l'abandon de la formation. Toutefois, les entretiens auprès des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation ne semblent pas dénoter de différence en ce qui concerne le

contexte convivial de leur milieu de formation ou la relation privilégiée qu'ils peuvent avoir avec les adultes. Selon eux, c'est davantage une question de personnalité et de professionnalisme.

On a quand même notre part nous autres en tant qu'enseignant. Le premier contact, le premier cours c'est celui qui va déterminer souvent si l'étudiant va rester ou pas. Je pense que nous les enseignants on est au premier plan là-dessus. [...] Malgré toute la formation, la façon de procéder c'est de l'humain à l'humain qui va faire qu'on va les accrocher. (Formel)

Les formatrices et les formateurs sont conscients du rôle important qu'ils ont à jouer auprès des adultes peu scolarisés pour les stimuler et les maintenir en formation. Ils avouent aussi que certains d'entre eux éprouvent des difficultés à assumer ce rôle.

C'est-à-dire qu'il y a des profs qui deviennent rébarbatifs aussi, tu sais. Si tu arrives dans une classe puis que tu sens que le prof se fout de toi et bien ça ne te motivera pas. Si on devient des éteignoirs. [...] Si tu éteins la flamme qu'il y a là, je pense que là c'est grave. (Formel)

Pour certains adultes peu scolarisés, la relation qu'ils ont développée avec l'enseignant semble contribuer grandement à rétablir le sentiment de confiance dans leurs capacités d'apprendre et de réussir, dans leur vision d'eux-mêmes en tant qu'apprenant, en tant qu'adulte et même en tant qu'être humain.

Qu'est-ce qui m'aide aussi, c'est un prof ici. [...] Pis y a beaucoup de monde qui l'aime. [...] À m'a tout l'temps encouragé pis, j'l'sais que j'va finir mon secondaire V pis elle a confiance en moé. [...] Pis, ça m'fait chaud au cœur pis, j'me dis crime, si a confiance de même en moé, y a beaucoup d'monde qui y ont confiance, tu vas l'avoir ton secondaire V. (Julie, 20 ans, participante, milieu formel)

En somme, les adultes évoquent l'importance de la qualité de relation établie avec l'enseignant, puisque le temps requis pour faire les apprentissages est souvent long et le sentiment de compétence, faible. La qualité de la relation prévaut sur l'acquisition de la matière, en même temps qu'il la facilite.

En outre, quelques adultes, surtout des non-participants, aimeraient bénéficier d'un encadrement individualisé qui tiendrait mieux compte de leurs difficultés personnelles et qui permettrait à chacun d'être considéré et écouté dans sa propre histoire. Sans cet accompagnement attentif et personnalisé, il est difficile pour plusieurs d'envisager un retour aux études.

Il faut beaucoup que ça soit encadré, parce que bien souvent le monde qui retourne là, ils en n'ont pas d'encadrement. C'est pour ça que ça n'a pas marché avec eux autres. (Manon, 28 ans, non-participante)

Les propos recueillis auprès d'une majorité de formatrices et de formateurs du milieu formel indiquent qu'ils disposent de peu de temps pour faire un suivi adéquat auprès de chaque adulte. Ils expriment leur inconfort face à la lourdeur de la tâche et au fait qu'ils ne bénéficient pas, dans leur centre, de ressources complémentaires suffisantes pour leur venir en aide. Ils se sentent souvent impuissants ou insatisfaits lorsqu'ils ne peuvent pas répondre à la demande de l'adulte, ce qui pourrait être selon eux à l'origine des nombreux abandons.

La persévérance, la réussite il y a des réponses qui sont dans l'encadrement, dans le soutien, pas seulement des adultes. Mais, des gens qui travaillent auprès d'eux. Puis, tu ne peux pas soutenir bon. [...] On est obligé de faire des petites cases, mais la partie psychosociale là, ce n'est pas des psychosociologues là, à l'école dans un milieu formel. Ce sont des enseignants mais ils ont besoin d'aide de d'autres ressources aussi et les conditions qui favorisent la persévérance, ce n'est pas juste des étudiants, c'est des profs aussi. (Formel)

Compte tenu de l'importance accordée à la relation avec l'enseignante ou le formateur, il n'est pas étonnant de constater que les adultes ont des réserves sur certaines approches andragogiques. Les propos critiquent surtout l'accent mis sur la transmission des connaissances et le mode d'apprentissage individualisé, ce qui est essentiellement utilisé en milieu formel.

Ainsi, quelques adultes (6), surtout des non-participants, indiquent que la démotivation s'accroît lorsque l'enseignement est principalement axé sur la transmission du contenu, sans égard à leurs connaissances antérieures, leur expérience, leur capacité à

absorber ces contenus. Les adultes se disent alors passifs, peu interpellés dans ce processus axé sur les connaissances, au détriment de la relation interpersonnelle et du processus d'apprentissage. Ils ont l'impression que ce modèle ne tient pas compte de leur compréhension de la matière. Le fait d'écouter quelqu'un parler longuement dans un mode de cours magistral en décourage plus d'un.

Quelqu'un qui enseigne pis qui s'occupe pas vraiment des élèves là. Y donne sa matière pis ça finit là. [...] Non. (Éric, 20 ans, non-participant)

Ca vient des fois que je cogne des clous sur mon pupitre là, [...] c'est parce que ça arrive des fois que je tombe endormi là. (Steve, 31 ans, participant, milieu formel)

Plus du quart des adultes, surtout des participants, indiquent leur préférence pour les cours où il y a de l'interaction, du travail d'équipe, des périodes d'explications en groupes, des formes variées de dialogue et d'animation. Certains adultes aiment apprendre en bougeant, en ajoutant l'apport actif du corps à l'activité intellectuelle. Bref, apprendre en pratiquant, en discutant et en expérimentant, plutôt qu'uniquement en écoutant passivement des explications.

Moi, j'aimais plus aller faire les projets comme dans le manuel. [...] Oui. Que de tomber dans les livres pis dans les cahiers là! (Natacha, 28 ans, ancienne participante, milieu formel)

Bref, certains adultes indiquent leur intérêt pour une médiatisation des savoirs par les échanges, les questions, l'interaction directe entre apprenants et avec l'enseignant: c'est décontracté, ça ressemble à la vie, ce n'est pas figé et silencieux. Certains participants en milieu formel disent également que ces moments d'interaction réussissent à maintenir leur intérêt en dépit du cadre de formation individualisée. Se dire bonjour dans les corridors, connaître les noms des autres élèves, cela contribue à réduire l'anonymat et renforce la motivation, augmente le sentiment d'appartenance et de cohésion.

C'est très important parce qu'on apprend à connaître les personnes. [...] En anglais, on a appris tout de suite la première journée le nom de toutes les personnes dans la classe. Puis, quand qu'on se voit dans les corridors on se dit bonjour, tu sais. Fait que moi, je trouve ça très, très important [...] se donner le goût de venir puis, de réussir le cours, oui. (Annie, 23 ans, participante, milieu formel)

Quelques adultes aiment également que la formation donne lieu à des visites de personnes-ressources, des discussions sur des thèmes qui permettent de faire des liens avec sa propre vie et qui concrétisent et élargissent l'apprentissage strictement notionnel des matières (langue, mathématiques, sciences) ou les savoirs plus livresques.

Mais, ça m'a aidé beaucoup le SIS, [...] des organismes qui vient te voir. Qui vient te voir comme un exemple: le suicide. [...] Ça m'a aidé beaucoup, il y en a dans ma famille qui se sont suicidés. [...] Je suis un gars qui, tu sais, je m'enfermais. [...] Ça m'a aidé beaucoup. (Daniel, 35 ans, ancien participant, milieu formel)

Ce goût pour un enseignement interactif s'oppose avec l'apprentissage où chacun est seul devant sa tâche. Ainsi, le quart des adultes interrogés expriment de sérieuses réserves sur la formation individualisée, mode généralement utilisé à l'éducation des adultes en milieu formel, qui se traduit souvent dans la pratique par un modèle d'apprentissage récurrent, à savoir à être confiné à réaliser individuellement des exercices micro-gradués. Le contexte d'apprentissage est impersonnel et les apprenants ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes pour assimiler les connaissances. Ce mode de formation individualisé conduit également à installer en classe une atmosphère silencieuse, figée, que certains trouvent ennuyeuse.

Ca vient platte un peu pis c'est endormant (rire). [...] Il y a parsonne qui parle, pis y a jamais un prof qui explique. Pis, tu lis dans ton livre ou ben donc qui fait chaud dans classe, pis ça vient platte. C'est endormant là. (Loïc, 20 ans, participant, milieu formel)

J'ai pas vraiment aimé ça parce qu'y donnait ton cahier et débrouille toé tout seul. (Pierre, 33 ans, participant, milieu formel)

La majorité des formatrices et des formateurs du milieu formel émettent les mêmes réserves sur les approches et les pratiques andragogiques utilisées dans leur milieu. Selon eux, le système scolaire tel qu'il est organisé ne leur permet pas d'innover comme ils le souhaiteraient. Ils tentent parfois certaines expériences, mais ils sont vite rattrapés par les difficultés engendrées par le ratio trop élevé et l'hétérogénéité des classes, qui les confinent selon eux à l'apprentissage individualisé.

À chaque année, moi, je me dis bon là, je vais innover, [...] mais on retombe dans. On n'a pas le choix de reprendre nos manuels puis, bon, tu fais une petite innovation de temps en temps. L'étudiant dit: «Ah moi! Ce texte là, je n'ai aucune idée, aucune.» Bon là, tu lui proposes un autre sujet. De temps en temps, tu vas faire une innovation, mais tu ne peux pas. C'est difficile là, dans le vécu en tout cas, dans les conditions des programmes de l'organisation des groupes. (Formel)

Les formatrices et les formateurs semblent conscients, d'après leurs propos, que l'enseignement magistral est parfois dépassé et ennuyeux pour plusieurs personnes et qu'il serait préférable d'exploiter en interaction des situations plus concrètes et davantage représentatives du vécu des adultes peu scolarisés.

Les gens qui ne sont pas scolarisés justement ce que l'on disait, ça fait peur de revenir puis, d'avoir des méthodes académiques, des méthodes traditionnelles. Mais, si on allait plus vers le concret, je ne sais pas moi, tu as besoin d'apprendre des maths bien, tu fais une recette, tu apprends les fractions en faisant ta recette. Tu sais, des choses comme ça, n'y aller peut-être pas à la journée longue dans ça là, mais séparer puis, fonctionner un petit peu par projet, peut-être que ça pourrait être des solutions pour accrocher les gens davantage. (Formel)

Les ratios élevés des classes en milieu formel rendent encore plus difficile le soutien de l'enseignant et ce dernier se sent tout aussi démuni que l'adulte face à cette situation. Lorsqu'un problème se pose, l'attente des explications de la part de l'enseignant souvent débordé crée un sentiment de vide, d'inconfort. Si leur répertoire de stratégies est restreint, s'ils ont peu confiance en leurs propres capacités pour résoudre le problème, les adultes se trouvent alors confirmés dans leur sentiment d'échec.

Les cours aux adultes là, tu sais, tu as un livre, tu l'fais. Pis quand t'as de la misère, il faut que tu ailles voir le professeur, mais quand il y en a 10 qui attendent chacun son tour pour s'faire expliquer une page, là t'es t'obligée de dire [...] dans 10 minutes je vais y aller, faut que je tourne une page, là je comprends plus rien, fait que là je vais croiser mes doigts [...] puis attendre. [...] Icite (groupe non formel), quand on comprend pas, y viennent nous expliquer ça tu suite [...]. Ils prennent le temps plus que le cours aux adultes. (Mélanie, 31 ans, participante, milieu non formel)

Les formatrices et les formateurs de la moitié des groupes rencontrés soutiennent que l'enseignement individualisé demande une grande autonomie qu'il est souvent difficile

de demander à des adultes peu scolarisés. Toujours selon le point de vue de ces mêmes formatrices et formateurs, ce mode d'enseignement est peu stimulant. Toutefois, des formatrices et formateurs d'un groupe du milieu formel semblent optimistes face à la réforme de l'éducation en cours qui devrait apporter des innovations dans les façons de faire et les approches à l'éducation des adultes. Les propos qui suivent laissent entrevoir l'espoir qu'ils nourrissent envers la récente réforme.

Je mets beaucoup d'espoir [...] dans la réforme qui s'en vient éventuellement aux adultes. Dans les changements dans l'évaluation qui accompagne cette réforme-là [...], le fait qu'il y ait des objectifs d'enseignement qui deviennent des stratégies d'apprentissage. [...] Et, je crois aussi que dans la réforme on apporte un changement dans le rôle du prof de groupe et que c'est un abandon de la scène. Le sage n'est plus devant le groupe sur scène, mais plutôt derrière l'épaule de la personne qui avance un projet, qui montre qu'il développe et qu'il démontre son apprentissage par ses productions et par sa créativité. Je mets beaucoup d'espoir là, je pense que je peux être déçu, mais je peux aussi être très content par ce qui en résulte. [...] Plus on a une variété de toutes sortes d'activités, [...] plus il y aura une valeur intrinsèque perçue par les étudiants qu'ils viennent aux cours. (Formel)

Enfin, un dernier élément relevé par les adultes au plan andragogique a trait aux conditions et modalités d'évaluation. Quelques adultes (6), surtout des anciens participants, indiquent leur aversion pour les examens qui leur paraissent stressants et qui les confrontent bien souvent à des échecs.

L'évaluation des apprentissages renvoie les adultes peu scolarisés à l'image d'eux en tant qu'apprenant. Bien souvent, ils ont eu à subir dans le passé des jugements négatifs sur leurs capacités d'apprentissage, tant par leurs pairs, leurs parents que par les enseignants. Tout autre jugement similaire renforce ou confirme leur faible sentiment de compétence.

Plusieurs adultes (9) insistent donc sur l'importance fondamentale du respect dans le processus d'évaluation. Ils soulignent que l'évaluation devrait surtout contribuer à faire progresser l'individu par rapport à lui-même et non à le juger ou le comparer aux autres. L'évaluation sert ainsi à reconnaître d'où on part, ce qu'il nous reste à apprendre, les mauvaises stratégies utilisées ainsi que celles qu'il faudrait adopter.

Elles prenaient le temps de m'expliquer. Pis, si elles n'étaient pas capables de nous l'expliquer, ben elles nous le marquaient. Elles nous écrivaient mettons en arrière de ton devoir là. [...] Quand maths pis en français là, la correction était faite. Elles me renvoyaient mes devoirs là qui étaient corrigés, pis ma correction était faite. Fait que je pouvais voir qu'est-ce que je comprenais pas. (Andrée, 33 ans, ancienne participante, milieu formel)

Le désir d'un suivi plus personnalisé de la part des enseignants vaut également pour ce qui est de l'évaluation. Quelques adultes (5) aimeraient profiter d'un contexte d'évaluation individuelle, pour situer leurs progrès et faire le point sans être comparés aux autres. Ce moment privilégié entre l'adulte et l'enseignante ou le formateur contribue à sortir de l'anonymat, à renforcer leur estime.

Quand c'était la dernière journée on passait chacun notre tour en arrière dans son bureau. Elle nous expliquait c'est quoi qu'on avait manqué, c'est quoi qu'on était bon. [...] Quand qu'on était bon dans ça, on n'était pas bon dans ça. [...] Pis d'autres affaires moins bonnes. [...] J'aimais ça. J'aime mieux être tout seul avec elle qu'être en groupe là. (Mamhoud, 50 ans, participant, milieu non formel)

Les discussions tenues auprès des groupes de formatrices et de formateurs tant du milieu formel que non formel, confirment les propos des adultes peu scolarisés en ce qui a trait à l'évaluation. Pour celles et ceux du milieu non formel, l'absence d'évaluation, du moins obligatoire, est un atout. Les gens s'inscrivent plus facilement dans un groupe communautaire parce qu'ils ne ressentent pas de pression lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, leur rythme étant davantage respecté.

Quand on les rencontre la première fois, de savoir qu'ils n'auront pas d'étape à franchir avant de passer à une autre étape. Bien, c'est peut-être pour ça que dans un groupe de multi-niveaux qu'ils ne se sentent pas très différents de la personne d'à côté, même s'ils ne sont pas tout à fait au même niveau. Il n'y a pas rien qui les évalue. Donc, il n'y a pas rien qui indique que telle personne est à tel niveau et l'autre à tel niveau. (Non formel)

Du côté des milieux formel, l'évaluation semble constituer un obstacle à la fois pour les adultes peu scolarisés et pour le personnel. La tâche d'évaluation semble longue et compliquée; à leur avis elle a très peu de retombées positives pour les adultes, sinon aucune. En fait, l'évaluation insécurise l'adulte et l'expose à nouveau à un possible

échec. Un groupe de formatrices et de formateurs du milieu formel suggère d'ailleurs que l'évaluation devrait porter davantage sur les compétences, les habiletés et les acquis des personnes plutôt que sur un contenu jugé souvent abstrait.

Alors, moi, je dis si l'on pouvait évaluer davantage, justement leur progression, de leur habileté au niveau des compétences qu'ils généralisent dans toutes les tâches, à travers un projet peut-être éducatif plus concret. (Formel)

En somme, les obstacles institutionnels qui ont trait au contexte andragogique de la formation touchent l'absence de relation chaleureuse, empathique ou conviviale avec les enseignants, cette situation étant davantage vécue en milieu formel selon les adultes peu scolarisés eux-mêmes mais aussi selon les formatrices et formateurs de ce milieu de formation. Plusieurs semblent avoir besoin de ce contact, voire de cet encadrement personnalisé pour reprendre confiance dans leurs capacités d'apprentissage, pour réappropriiser les savoirs plus scolaires. C'est pourquoi les modes d'apprentissage axés sur la transmission des connaissances, tel l'apprentissage individualisé, constituent pour plusieurs adultes un obstacle à leur participation, sinon à leur persévérance. Enfin, plusieurs adultes ont des craintes ou des réserves sur des modalités d'évaluation qui soulignent davantage leurs erreurs que leurs succès. L'ensemble de ces propos ont été aussi soulevés par les formatrices et les formateurs de la majorité des groupes du milieu formel et quelques-uns du milieu non formel.

4.4.5 Limites des finalités de la formation

Comme nous l'avons vu dans la section portant sur les situations de vie, la majorité des adultes souhaitent que la formation suivie leur apporte des avantages au plan de leurs conditions de vie en tant que citoyen, parents, travailleur. Les obstacles qui ressortent des propos des adultes touchent essentiellement l'absence de reconnaissance pour des formations ne menant pas à un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles. Pour plusieurs adultes, il est décourageant de s'engager dans une formation qui ne comporte aucune forme de reconnaissance officielle.

Or, la majorité des formations offertes aux adultes en milieu formel, sont axées sur l'atteinte d'un diplôme. Tel que mentionné précédemment, le tiers des adultes participants ou anciens participants souhaitent obtenir éventuellement un diplôme, mais très peu pensent y arriver. Le diplôme représente une reconnaissance officielle de leur valeur et une récompense pour les efforts qu'ils auront fournis au terme de leur formation. Il symbolise l'atteinte d'une forme de normalité sociale, la fin de ce «handicap» qui leur colle à la peau.

Le premier but c'est d'avoir ce fameux diplôme qui nous fait qu'on est un petit peu plus humain qu'un autre (rires). [...] Même si tu es compétent sur bien des affaires auparavant. C'est un peu comme arrêter de me faire bafouer psychologiquement. Tu sais, [...] me sentir comme un moins que rien par rapport pas à moi-même. (Paul, 40 ans, participant, milieu formel)

Au moins, j'aurais pu ce handicap-là. Pis, j'aurais la satisfaction de dire je l'ai eu. (Anne-Marie, 36 ans, ancienne participante, milieu non formel)

En dehors du diplôme, on ne trouve pas d'autres formes de reconnaissance qui pourraient être utiles, entre autres sur le marché du travail. Pourtant, près de la moitié des adultes, en majorité des anciens participants ou des non-participants, soulignent l'importance de terminer une formation avec une certification qui serait valable. Ainsi, plusieurs personnes inscrites en alphabétisation souhaiteraient voir reconnue leur formation, afin que les efforts et les connaissances acquises puissent constituer un atout pour les employeurs. Cette sanction officielle des savoirs permettrait aussi de confirmer les apprentissages complétés, en vue de recommencer éventuellement des cours ailleurs.

J'aurais aimé ça en avoir un diplôme, ah, oui. [...] Un employeur pour leur montrer que j'ai eu vraiment là un cours là-dessus en alphabétisation. Parce que moi, j'ai pas de preuve quand je va sortir d'ici. [...] Tandis, qu'au secondaire quand tu finis, t'as reçu ton secondaire V mettons, le gouvernement t'envoie un beau diplôme comme quoi que t'as réussi les cours. Tandis qu'icite t'as rien du gouvernement comme quoi t'as réussi ton alphabétisation. (Mélanie, 31 ans, participante, milieu non formel)

L'ensemble des formatrices et des formateurs des milieux formel et non formel ont tenu sensiblement les mêmes propos que les adultes peu scolarisés en ce qui concerne la

reconnaissance de la formation. À leur avis, les personnes qui sont le plus éloignées de l'atteinte du diplôme de secondaire cinq et qui semblent avoir de nombreuses difficultés d'apprentissage ne voient pas l'utilité de s'inscrire ou de poursuivre une formation qui ne sera jamais reconnue ou qui ne leur rapportera rien au plan social ou monétaire.

Cependant, les deux tiers des groupes de formatrices et de formateurs du milieu non formel rencontrés indiquent que les formations avec stages en entreprise semblent très appréciées par les personnes peu scolarisées qui y voient une façon d'avoir accès à un emploi et à une reconnaissance. Ces formations sont également plus stimulantes, car elles alternent la théorie et la pratique, ce qui devient un atout pour les adultes peu scolarisés.

La portion stage, la plupart, ils sautent là-dessus. [...] Dès que c'est des portions vraiment pratiques là, qu'ils vont vraiment embarquer dans un milieu de travail [...] ça les encourage à passer à travers leur semaine de formation où ils vont être assis, où ils vont faire de petits exercices où ils vont prendre des notes. [...] La portion stage, vu que c'est très pratique là, puis que ça va vers un emploi, ils voient qu'il va y avoir une porte de sortie là, intéressante là, ça ils trouvent ça intéressant.
(Non formel)

En résumé, le fait que les formations offertes aux adultes visent uniquement l'atteinte d'un premier diplôme d'études constitue un obstacle pour tous les adultes qui poursuivent d'autres objectifs ou qui ne souhaitent pas s'engager dans cette voie. La reconnaissance d'autres compétences et savoirs acquis en cours de formations ne menant pas à un diplôme pourrait encourager des adultes à s'inscrire, puisqu'ils pourraient éventuellement utiliser cette reconnaissance dans diverses sphères de leur vie ou pour continuer un jour leur formation.

4.4.6 Écart entre le discours et la volonté politique

Finalement, un dernier obstacle a été évoqué au plan institutionnel, soit l'écart existant entre les discours politiques énonçant l'importance de l'éducation des adultes et la réalité. Les formatrices et les formateurs tant du milieu formel que non formel se disent

assez inquiets par l'écart entre le discours et le peu de moyens mis en place pour réaliser les éléments du discours. Selon eux, la volonté politique de favoriser le développement des formations offertes aux adultes est assez mitigée.

Cet élément a été peu évoqué par les adultes peu scolarisés, du moins pas aussi explicitement. En effet, environ le cinquième des adultes, quel que soit leur statut en regard de la formation, souhaiteraient un meilleur accès aux études pour les adultes, peu importe leur âge ou leur niveau de connaissances. Plusieurs insistent pour que soient considérées aussi nécessaires les formations dites «de bas niveaux» que les cours offerts aux personnes très scolarisées. L'analyse des témoignages des adultes révèle un certain scepticisme sur l'intérêt réel, au-delà des discours, qu'on porte à la formation des adultes, surtout ceux qui sont les moins scolarisés.

Le gouvernement ne favorise pas la rentrée des adultes tout simplement. [...] Puis ils ne nous garantissent pas qu'en la lâchant (la job) qu'on ne sera pas pénalisé. Puis ensuite, ils ne donnent pas le support monétaire qui vaut la peine pour qu'on soit capable de rester quand. [...] Puis, ils décident à notre place aussi ce qu'on veut faire. [...] Moi je trouve qu'ils ont tassé les adultes. (Paul, 40 ans, participant, milieu formel)

(Le gouvernement) [...] donne plus un coup de main au monde qui travaille, qui vont à l'école, ont des diplômes, y vont aider plus eux autres que le monde qui ont pas de diplôme. [...] Si y se mettrait dans la peau de quelqu'un qui sait pas lire pis écrire, [...] peut-être qui changerait d'idée. (Pierre, 33 ans, participant, milieu non formel)

Les propos des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation dégagent le même scepticisme. Le discours politique tenu par les instances gouvernementales ne semble pas, selon l'ensemble des formatrices et formateurs rencontrés dans les deux milieux, tenir compte de la vision et des suggestions apportées par les gens qui travaillent directement auprès des personnes peu scolarisées. Ceux-ci affirment ne pas se sentir appuyés et soutenus par les hautes instances. À leur avis, les décideurs ou les personnes responsables des politiques connaissent peu les conditions de vie dans lesquelles se trouvent les personnes peu scolarisées et les problèmes quotidiens qu'elles rencontrent du fait qu'elles ont de la difficulté à lire, à écrire et à compter. Les messages

énoncés dans les politiques sont porteurs d'espoir mais les moyens pour les réaliser sont trop souvent absents.

Les ministères, les politiques qui ont un impact sur l'éducation, est-ce qu'on a les moyens des politiques qu'on met en place, qu'on lance parce qu'il y a des choses fort intéressantes dans la politique de formation continue. Mais là, c'est à la veille de faire pas loin de six mois là. Puis, on n'en entend pas beaucoup parler. Des fois, les barrières c'est l'écart entre le discours puis la pratique. (Formel)

D'autres propos plus acerbes dénotent bien l'esprit dans lequel certaines formatrices et formateurs se trouvent par rapport à leur travail et face aux conditions dans lesquelles ils doivent intervenir. Selon certains groupes, le tiers environ, tant du milieu formel que non formel, les ministères intéressés et impliqués dans la formation des adultes, que ce soit le ministère de l'Éducation, de la Solidarité sociale, ou autre, ont parfois une vision étroite de la formation, centrée sur des objectifs économiques liés à l'employabilité, au détriment d'une vision humaniste plus globale de la formation.

Lorsqu'on parle ici du gouvernement, on réfère aux différents ministères et aux différentes structures qui interviennent dans la formation: ministère de l'Éducation, Emploi-Québec, DRHC, etc., qui attachent davantage d'importance à l'emploi qu'à la formation. [...] Je pense que le Ministère ou Emploi-Québec a une vision très économiste de l'éducation. Tu sais, il faut que ça sorte de l'école puis que ça travaille. Les analphabètes ce n'est pas rentables ça. D'abord, ça prend du temps puis, ce n'est pas sûr qu'ils vont aller travailler ensuite. Alors, pourquoi investir là-dedans? (Formel)

Par ailleurs, quelques groupes de formatrices et de formateurs ont émis des suggestions pour favoriser la participation et le maintien des adultes peu scolarisés aux activités de formation, notamment en accordant plus de temps pour passer d'un niveau à un autre en formation, alors que d'autres souhaiteraient que l'ensemble des institutions simplifient leurs règles et leurs écrits afin que les formations soient davantage accessibles aux personnes peu scolarisées.

Au lieu d'essayer d'augmenter à tout prix le niveau de scolarité des gens, il n'y aurait pas lieu plutôt de simplifier? [...] Bien c'est ça qu'on essaie tous de faire de simplifier les choses en alphabétisation. Simplifier les choses pour eux quand ils viennent chez nous. Mais, est-ce que le CLÉ les simplifie? Est-ce que le chômage les simplifie? Est-ce que le CLSC les simplifie? Ouais! La société en général là. (Non formel)

Bref, l'ensemble des formatrices et les formateurs de même que quelques adultes, émettent des propos plutôt négatifs envers les instances gouvernementales et décisionnelles. Selon eux, la discordance entre les politiques énoncées et les moyens que l'on donne aux gens sur le terrain pour mettre de l'avant ces politiques semble être à l'origine du faible taux de participation aux activités de formation, voire même de l'abandon de la part des personnes peu scolarisées, surtout les plus démunies. Selon leurs propos, les règles de fonctionnement, les programmes de formation ainsi que toutes les structures mises en place tiennent très peu compte, selon eux, des personnes à qui les formations s'adressent, faute de connaissance de cette clientèle.

4.4.7 Synthèse

En résumé, six obstacles liés aux institutions freinent ou empêchent les adultes peu scolarisés de participer à des activités de formation ou les incitent à abandonner en cours de route lorsque la formation est débutée. L'accueil parfois passif, lorsqu'il existe, et le déclassement des acquis au moment de l'entrée en formation sont des éléments de premier ordre en ce qui concerne les obstacles. Des propos relevés tant par les formatrices et les formateurs que par les adultes peu scolarisés révèlent que cette étape, l'entrée en formation, est un moment crucial pour les adultes peu scolarisés qui ont décidé de faire le premier pas. Quand ceux-ci ne se sentent pas accueillis ou qu'ils se voient relégués à un niveau inférieur à la suite du test de classement, ils se désillusionnent rapidement et abandonnent toute tentative de retour aux études avant même d'avoir commencé la formation.

Pour plusieurs adultes peu scolarisés, lorsque l'étape de l'entrée en formation est franchie, ce sont les structures et les programmes de soutien à la formation qui font parfois défaut. L'accès aux différents programmes offerts tant par Emploi-Québec que par l'assurance chômage, est souvent limité par la multitude de contraintes et de règles à respecter. Certaines personnes réussissent à répondre à ces nombreux critères mais les efforts ne s'arrêtent pas là. Souvent, si pour plusieurs d'entre eux il n'y a pas de soutien

financier, ils doivent prendre la décision de poursuivre de façon autonome et assurer eux-mêmes les frais de scolarité et toutes les dépenses qui s'imposent mais, pour la plupart, ce sera le moment décisif d'un non retour en formation. Pour ceux et celles qui persévèrent et qui poursuivent leur formation, le manque, parfois même l'absence, de moyens organisationnels dans les milieux de formation, comme le transport, le service de garderie ou le matériel scolaire quelquefois désuet, exigent des personnes peu scolarisées qu'elles soient débrouillardes et créatives. Pour celles qui ont une faible estime de soi, ou dont les embûches scolaires s'ajoutent aux nombreux autres problèmes quotidiens rencontrés, l'effort à faire sera trop grand et souvent elles abandonneront la formation.

Les propos recueillis auprès des formatrices, des formateurs et des adultes peu scolarisés révèlent le même constat en ce qui concerne les milieux de formation. Il semblerait que les conditions dans lesquelles les formatrices et les formateurs du milieu formel ont à intervenir ainsi que les règles qui les régissent ne favoriseraient en rien la participation ou le maintien des personnes peu scolarisées en formation dans ce type de milieu. Les nombreuses règles institutionnelles, le contrôle des absences, le nombre limité d'heures de formation accordées, le nombre de plus en plus élevé d'adultes nécessaires pour démarrer un groupe, etc., indisposent non seulement les apprenants mais aussi les formateurs et les formatrices. Contrairement au milieu non formel où les formatrices et les formateurs assument les différentes tâches liées à la création d'un groupe de formation, soit la sensibilisation, le recrutement, la cueillette des besoins de formation auprès des adultes, etc., les formatrices et les formateurs du milieu formel se disent confinés à leur environnement immédiat, la classe, sans trop de possibilités et de latitude pour innover.

Les formatrices et les formateurs du milieu non formel, de leur côté, se disent favorisés par rapport à celles et ceux du milieu formel, parce ce dernier n'est pas régi par des règles institutionnelles lui imposant des ratios, un programme à suivre ou une approche à utiliser. Les formatrices et les formateurs du milieu non formel réalisent également que les locaux de formation, quoique restreints et ne possédant pas toujours les

infrastructures nécessaires (volumes variés et en nombre suffisant, tableaux, salles de bain nombreuses, etc.) se veulent plus conviviaux, car la formation se déroule souvent autour d'une table dans un organisme communautaire. De nombreux adultes ont d'ailleurs témoigné en ce sens, c'est-à-dire qu'ils se sentaient davantage à l'aise en milieu non formel, car ils avaient l'impression de se sentir comme dans un milieu familial.

Le contexte andragogique, autre obstacle lié aux institutions, est davantage relevé par les adultes peu scolarisés et les formatrices et les formateurs du milieu formel qui se voient souvent confinés à un seul et même modèle, soit la formation individualisée et tout ce que cela comporte dans la pratique. Comme nous l'avons mentionné plus haut pour les ressources matérielles, qui sont peu nombreuses et parfois même absentes, les ressources humaines seraient aussi déficitaires en nombre et peu variées: absence de psychologues, d'orthopédagogues ou d'autres ressources aidantes. En plus de devoir assumer différentes tâches ne découlant pas de leur profession, les formatrices et les formateurs doivent souvent réaliser celles-ci avec des adultes de différents niveaux dont le nombre dépasse les normes habituelles permises pour offrir l'enseignement individualisé, modèle pédagogique privilégié actuellement à l'éducation des adultes mais qui avait d'abord été introduit pour de petits groupes (10 environ) homogènes.

Toujours pour le milieu formel, les formatrices, les formateurs et les adultes remettent en doute les formes d'évaluation des apprentissages qui ne font que sanctionner des contenus qui sont souvent très abstraits, sans tenir compte des compétences et des acquis des adultes. Toutefois, quelques groupes du milieu formel semblent faire confiance à la récente réforme de l'éducation pour remédier à la situation actuelle. Les nouvelles approches proposées dans la réforme s'orientent vers une évaluation davantage formative, tenant compte des compétences, des attitudes, des aptitudes et des acquis des adultes. Ces derniers auront à participer à des projets concrets qu'ils élaboreront en collaboration avec la formatrice ou le formateur qui verront, de leur côté, leur rôle changer. De transmetteurs de connaissances et de contenus, ils deviendront peu à peu

des organisateurs et des animateurs aidants dans la réalisation des projets que se seront donnés les adultes pour développer et améliorer leurs compétences et aptitudes.

Un seul élément positif, énoncé tant par les adultes que par les formatrices et les formateurs en ce qui a trait au contexte andragogique en milieu formel, est la qualité de la relation entre les adultes et les formatrices et les formateurs. D'un côté comme de l'autre, tous sont conscients que la persévérance et les réussites, si minimes soient-elles, sont attribuables à l'approche humaine de la formatrice ou du formateur. Sans cette relation privilégiée qui s'installe entre les deux parties, plusieurs adultes peu scolarisés, les plus démunis psychosocialement, seraient davantage contraints à abandonner.

Les finalités de la formation axées essentiellement sur le diplôme qui conduit à l'emploi constituent le cinquième obstacle lié aux institutions. Les formatrices et les formateurs des deux milieux de formation, ainsi que les adultes peu scolarisés qui sont les plus éloignés de l'obtention du diplôme, ont relevé les mêmes propos, soit qu'il est d'abord très difficile de trouver une motivation à s'inscrire en formation et de maintenir cette motivation quand on sait pertinemment que le but ne sera jamais atteint ou que les efforts ne seront pas reconnus, et ce, même socialement. Ces mêmes répondants ont proposé qu'il y ait deux avenues ou chemins différents de reconnaissance de la formation: l'un orienté vers l'emploi et l'autre vers la citoyenneté, une double orientation que semble prendre la réforme actuelle de l'éducation.

Un sixième obstacle lié aux institutions est ressorti des propos recueillis auprès des formatrices et des formateurs tant du milieu formel que non formel; il s'agit du discours et de la volonté politique discordants. L'ensemble des formatrices et des formateurs émettent à ce sujet des propos et des réflexions qui vont plus loin que ceux recueillis auprès des adultes peu scolarisés. Selon eux, la responsabilité de la non-participation ou des nombreux abandons des adultes peu scolarisés aux activités de formation, incombe aux instances gouvernementales et décisionnelles de leurs propres milieux. Les instances tiennent un discours qui propose des projets pour lesquels elles sont incapables de donner des moyens ou de mettre en place des dispositifs nécessaires à leur réalisation.

Pendant qu'on parle de formation continue et d'éducation tout au long de la vie, les personnes peu scolarisées et les plus démunies sont toujours confrontées à leur réalité quotidienne de survie et elles doivent assumer leur retour en formation sans aide supplémentaire. Des actions concrètes devront être mises de l'avant si l'on veut atteindre l'objectif véhiculé dans le discours, soit celui d'offrir une formation tout au long de leur vie à toute Québécoise et tout Québécois.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RÉFLEXIONS EN VUE D' ACTIONS

5.1 Discussion des résultats

5.1.1 Obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation liés aux situations de vie

Notre étude fait ressortir cinq principaux aspects liés aux situations de vie qui constituent des obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation. Ainsi, les conditions matérielles précaires, la nature et les conditions de travail, la priorité du travail sur la formation, les impératifs familiaux qui concernent particulièrement la situation des femmes et l'emploi du temps sont des éléments essentiels à prendre en compte en ce qui a trait aux aspects situationnels des obstacles à la participation.

Les situations de vie des personnes peu scolarisées sont, pour plusieurs, des obstacles à leur participation à des activités de formation. D'ailleurs, il est important de préciser que ce type d'obstacles est fréquemment invoqué pour justifier la non-participation (Beder, 1990; Darkenwald et Valentine, 1985; Valdivielso, 1997; Horsman, 1990; Long, 2002; Hayes et Darkenwald, 1988; OCDE, 2003; OCDE et Statistique Canada, 1997; PGF Consultant Inc., 1997; Quigley et Arrowsmith, 1997; Sherman, 1990; Statistique Canada, 1996, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; Rubenson et Xu, 1997). La présente recherche apporte toutefois des nuances et des précisions sur les obstacles situationnels généralement évoqués.

Conditions matérielles précaires

Il émane de notre recherche qu'il est difficile de dissocier l'ensemble des aspects situationnels mentionnés par les personnes peu scolarisées de leurs conditions

matérielles de vie qui sont précaires. Notre analyse illustre, à l'instar de Quigley et Arrowsmith (1997) et de Draper et Taylor (1989), que la nature des obstacles situationnels a une ampleur beaucoup plus marquée chez des adultes peu scolarisés compte tenu de leurs conditions de vie précaires. Un fait important se dégage de notre étude: les obstacles liés aux conditions matérielles précaires vont au-delà du manque d'argent et des coûts découlant de la participation à une activité de formation. D'après Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001), le manque d'argent est l'un des motifs les plus fréquemment invoqués pour justifier l'absence de participation à des activités de formation. Par conséquent, le coût de la formation incluant le transport, la scolarité, les livres et le service de garderie peut être un frein majeur lorsque les adultes ne disposent que d'un revenu de base ou de peu de moyens financiers (Cross, 1981; Darkenwald et Valentine, 1985; Quigley et Arrowsmith, 1997; Statistique Canada, 1997; OCDE et Statistique Canada, 1997; PGF Consultant Inc., 1997). Notre analyse révèle par ailleurs que les conditions matérielles précaires constituent un obstacle qui résulte non seulement du manque d'argent lié aux coûts directs (achat de livres et de matériel scolaire, frais d'inscription) et indirects (garderie, frais de transport ou essence, habillement décent) d'une participation à une formation, mais aussi des conditions qui affectent l'ensemble de l'organisation de la vie des personnes peu scolarisées pour combler ne serait-ce que les besoins essentiels à leur survie. En effet, comme l'affirme l'étude de PGF Consultant Inc. (1997), les personnes peu alphabétisées et provenant d'un milieu défavorisé se concentrent sur leurs besoins primaires (nourriture et logement) avant de penser à suivre un programme de formation. À cet égard, notre étude démontre, d'une part, que l'organisation, les restrictions et les préoccupations continuelles des adultes afin de composer avec des ressources financières limitées passent avant même l'idée de participer à une formation et constituent donc un obstacle à la participation, et, d'autre part, que dans ce contexte, toutes dépenses excédentaires liées à une participation à une formation viennent se soustraire à l'essentiel. Il est alors difficile de s'inscrire à une formation sans une aide financière supplémentaire aux revenus. Bref, les résultats de notre étude montrent que les conditions de vie précaires sont des obstacles concrets et créent des conditions trop difficiles pour envisager une participation à une formation et peuvent même obliger les

personnes peu scolarisées à abandonner la formation dans laquelle elles se sont engagées.

Au même titre que les coûts liés au transport, l'éloignement géographique du lieu de formation peut être un obstacle à la participation. D'ailleurs, notre analyse révèle que non seulement l'éloignement du lieu de formation peut être un frein mais que le déplacement vers le lieu de formation constitue en soi un obstacle à la participation. Cross (1981) ainsi que Long (2002) mentionnent qu'un des freins à la participation peut être lié aux distances à parcourir et aux frais de transport encourus pour suivre une formation. Les résultats de notre étude permettent de préciser davantage cet élément et de décrire cette problématique. La situation affecte non seulement les personnes vivant en milieu rural mais également les personnes qui vivent dans des petites agglomérations ne bénéficiant pas de lieux de formation à proximité. En effet, en milieu rural les transports publics sont quasi inexistantes. Il faut alors posséder une voiture, avoir des occasions de covoiturage ou être reconduit par un proche. Ainsi, le fait de ne pas disposer de lieux de formation à proximité associé à celui de ne pas bénéficier d'un moyen de transport (public, privé ou service de transport aux adultes par les autobus scolaires qui servent déjà aux jeunes) constitue un obstacle générant des efforts additionnels en termes d'organisation, de temps, de coûts pour des adultes ayant des revenus modestes et qui sont souvent isolés. Il ressort aussi de notre étude que le problème de l'éloignement géographique de la formation est relatif et n'est pas exclusivement lié au milieu rural. À cet égard, bien que certains adultes disposent de ressources de transports publics facilement accessibles dans les grands centres, ils ne souhaitent pas se déplacer dans un autre quartier pour aller dans un centre de formation qui offrirait le cours souhaité. Cependant, il est intéressant de préciser que certains adultes, après avoir développé un sentiment d'appartenance à un centre de formation, continuent d'y étudier malgré un déménagement ou de plus longs déplacements à effectuer.

Nature et conditions de travail

Notre étude révèle que différents aspects reliés au travail constituent des obstacles à la participation. En dépit du fait que plus de la moitié des adultes interrogés n'ont pas d'expérience de travail depuis les cinq dernières années et que moins du tiers occupent un emploi au moment de l'entrevue, il est important de spécifier que plusieurs d'entre eux ont cumulé, au cours de leur vie, de longues expériences de travail dans divers domaines. Pour la plupart des adultes rencontrés, travailler demeure une préoccupation majeure.

Il ressort de notre recherche que la nature et les conditions du travail peuvent représenter un obstacle à la formation pour les adultes peu scolarisés. La précarité et le peu de spécialisation des emplois de ces adultes incitent peu à la formation. Dans ce contexte, rares sont les employeurs qui offrent des formations sur les lieux de travail et généralement ils ne reconnaissent pas celles suivies sur une base personnelle. Ces résultats confirment une situation constatée au Québec et dans la plupart des pays industrialisés. Bien que la participation au marché du travail s'avère un facteur déterminant de la participation des travailleurs à des activités de formation, cette dernière est aussi fonction du revenu et de la spécialisation (OCDE, 2003). Dans plusieurs pays membres, les activités de formation rejoignent davantage les personnes déjà en emploi, particulièrement les plus scolarisées et les plus qualifiées et très peu les adultes qui occupent des emplois peu spécialisés, qui bénéficient de l'Assurance-emploi ou qui sont en dehors du marché du travail (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; Kapsalis, 1997).

De plus, selon un rapport de Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001), il est souligné que d'un pays à l'autre, le prédicteur le plus important de la participation concerne les activités de lecture et d'écriture, à savoir dans quelle mesure et à quelles fréquences les répondants sont appelés à mettre en pratique leurs connaissances et compétences. Or, comme le constatait déjà Lahire (1993), et notre analyse le confirme, les activités de lecture et d'écriture chez les travailleurs

faiblement scolarisés sont minimales ou inexistantes. Les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation (Statistique Canada, 1996) démontrent que l'absence de pratiques régulières et variées de lecture nuit à l'amélioration de ces compétences.

Également, la difficile conciliation travail-étude a été identifiée comme étant un obstacle à la participation dans notre recherche. Avoir un horaire de travail trop chargé constitue un des obstacles situationnels les plus souvent évoqués dans plusieurs études (Long, 2002; Sherman, 1990; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Selon notre analyse, cet aspect revêt néanmoins un caractère particulier, étant donné la nature du travail et le degré de scolarité des personnes interrogées. Pour les adultes qui en ont fait l'expérience, la difficulté de cette conciliation semble permanente. En effet, d'après les résultats de notre étude, le choix d'étudier est d'abord une décision personnelle dans le sens où rares sont les adultes qui participent ou ont déjà participé à une formation offerte dans le cadre de leur emploi ou en étant soutenus par un employeur. Cette situation exige alors beaucoup de discipline, d'organisation et de détermination pouvant conduire à l'épuisement, à l'augmentation du niveau de stress, à l'absentéisme et, même, à l'abandon de la formation. Ces conditions amènent plusieurs adultes qui ne se sont jamais engagés à exclure l'idée d'envisager cette double occupation étant donné, d'une part, l'énergie et le temps qu'ils consacrent déjà à leur emploi et, d'autre part, le peu de soutien de leur milieu de travail.

Priorité du travail sur la formation

Également, en plus de l'horaire chargé et de la difficile conciliation travail-études généralement signalés dans les recherches sur les obstacles à la participation, il ressort de notre analyse que le travail est aussi identifié comme un obstacle puisqu'il semble occuper un statut plus important que la formation pour les personnes peu scolarisées. Étant donné la situation de vie précaire de ces adultes, le travail constitue d'abord une activité de survivance, qui garantit une source de revenus, et qui est donc plus utile et essentielle qu'une activité de formation. En outre, il apparaît que le travail représente l'autonomie et une forme de valorisation sociale entretenue dans l'environnement social

et familial de certains adultes interrogés. Dès lors, le travail semble pour certains une avenue davantage valorisée que la participation à une formation, car tant qu'il y a du travail disponible, la formation n'est pas vraiment nécessaire.

Pourtant, Beder (1990) et Long (2002) affirment que certaines conjonctures, par exemple la perte d'un emploi ou un désir d'amélioration des conditions de travail ou d'avancement pour un emploi, peuvent constituer une motivation pour s'engager dans une formation. À cet égard, notre analyse montre que la perte d'un emploi menant ainsi à une inactivité et à une perte de ressources financières a poussé certains adultes à tenter une expérience en formation. Néanmoins, pour un grand nombre de personnes peu scolarisées interrogées, la participation à la formation sera une alternative uniquement en cas de pénurie réelle d'emplois. En effet, malgré les nouvelles exigences accrues du marché du travail, pour plusieurs, et particulièrement les adultes qui n'ont jamais participé à une formation, il s'agira alors d'un choix de dernier recours qu'ils tenteront de retarder le plus longtemps possible. En l'occurrence, ces nouvelles exigences combinées à la perception de l'inaccessibilité du diplôme créent un paradoxe et poussent quelques adultes à considérer la formation comme un passage inutile qui leur permettrait, somme toute, d'accéder à des emplois qui leur étaient auparavant accessibles grâce à leurs connaissances pratiques, leur expérience de travail et leurs habiletés manuelles. À ce propos, un obstacle important mentionné dans notre recherche est le peu de retombées envisagées par les adultes après la formation. Ainsi, la difficulté de concilier l'ensemble des aspects cités ci-haut, jumelée au fait qu'il y ait peu de retombées envisagées après la formation, semblent un frein à la participation pour des personnes peu scolarisées. Les bénéfices espérés à l'issue de la formation doivent compenser les sacrifices consentis. En somme, peu d'adultes interrogés pensent obtenir un jour leur diplôme et pour les personnes qui ont abandonné ou qui ne sont pas encore engagées dans une formation, l'idée de sacrifier un revenu d'allocation ou d'emploi est envisagée comme étant trop risquée pour s'engager dans une formation dont les retombées sont incertaines. Ces résultats confirment les recherches de Cross (1981) et de Rubenson (1983) qui notent que l'évaluation que font les adultes des retombées

anticipées d'une formation comme moyen de satisfaire leurs besoins est très importante dans leur décision de participer ou non.

Impératifs familiaux qui concernent particulièrement la situation des femmes

Dans notre recherche, les impératifs familiaux sont également identifiés comme pouvant être un obstacle à la participation à la formation. Les responsabilités familiales liées aux soins prodigués aux membres de la famille ou de l'entourage immédiat, particulièrement ceux donnés aux enfants est l'un des obstacles évoqués dans notre étude. Les charges et responsabilités familiales et le soin des enfants sont des obstacles situationnels souvent énumérés dans plusieurs écrits sur la participation (Cross, 1981; Long, 2002; Hayes et Darkenwald, 1988; Sherman, 1990; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Notre analyse a permis d'approfondir cet aspect. Bien que les responsabilités, l'énergie et le temps consacrés à prendre soin de la famille constituent un obstacle à la participation, il est constaté aussi qu'il est très important, particulièrement pour les femmes qui ont des enfants en bas âge, d'être disponibles et d'assurer une présence constante à la maison. Dès lors, l'idée d'une participation à une formation peut être freinée par des inquiétudes ou de la culpabilité occasionnées par l'impression de «délaissier ces responsabilités familiales». Précisons que ces éléments sont soulignés majoritairement par les femmes. En effet, il ressort que celles-ci sont principalement concernées et responsables des charges et de l'organisation de la famille. De ce fait, leur développement personnel est souvent envisagé comme secondaire ou ne peut être considéré qu'après cette étape de vie. Dans le cas où elles s'engagent dans une activité de formation, elles doivent quand même s'occuper de la logistique à la maison, ce qui peut conduire à des problèmes de ponctualité et de disponibilité intellectuelle lors des activités d'apprentissage pendant la formation. Plusieurs études (OCDE et Statistique Canada, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001) confirment aussi que les femmes sont davantage concernées et responsables de tout le domaine familial, ce qui crée pour elles des barrières supplémentaires à leur formation. De plus, certaines femmes interrogées affirment subir davantage de pression implicite ou explicite de la part du conjoint ou de l'entourage

immédiat à s'acquitter des tâches familiales d'abord et avant tout, illustrant la persistance des barrières reliées à la division sexuelle des tâches et à l'attribution des rôles traditionnels. Selon Horsman (1990), la rigidité des rôles traditionnels et l'augmentation des obstacles à la participation affectent particulièrement les femmes pauvres et peu scolarisées. Cela fait dire à Valdivielso (1997) que, si les femmes et les hommes participent en proportion égale à l'éducation des adultes, le modèle de participation ainsi que les motifs de non-participation diffèrent puisqu'ils illustrent des formes de discriminations subtiles qui s'appuient sur des conceptions socioculturelles profondément ancrées, même chez les femmes qui les vivent.

De plus, certains adultes, surtout des femmes, évoquent les pressions indues, l'intimidation, les remarques désobligeantes, méprisantes et même la violence physique de la part du conjoint ou d'un membre de la famille face à leur désir de se former, empêchant ainsi une participation autonome et affranchie à une activité de formation. Hayes et Darkenwald (1988) et Cross (1981) font état également de cet obstacle en le qualifiant de «désapprobation du réseau social».

Toutefois, si la famille peut constituer un frein à la formation, notre analyse permet d'affirmer que la maternité, la présence d'enfants et notamment l'entrée à l'école de ces derniers peuvent être un incitatif à participer à des activités de formation. Beder et Valentine (1990) affirment également que les responsabilités familiales peuvent être une motivation à participer. D'après nos résultats, cette motivation peut se traduire par le fait que les mères souhaitent accompagner adéquatement leurs enfants dans leur cheminement scolaire, leur éviter les problèmes qu'elles ont elles-mêmes vécus et leur donner une image positive de la valeur des études. D'ailleurs, plusieurs adultes peu scolarisés mentionnent comment le contexte familial peut être une source directe d'échanges et d'apprentissage entre les parents et les enfants. Ces formes familiales positives d'encouragement aux savoirs scolaires et d'échanges conviviaux sur la valeur de l'éducation sont aussi soulignées par Lahire (1995). Notre étude fait ressortir en outre que cette forme de culture d'apprentissage en milieu familial, manifestée par des interactions sociales et des échanges au cours de pratiques de lecture, de moments de

devoirs partagés entre enfants et adultes, de discussions sur l'importance de l'école, lors d'encouragements mutuels et d'efforts consentis pour réussir des apprentissages, semble contribuer à soutenir fortement l'effort, la participation et la persistance des adultes en formation en plus de créer des modèles positifs qui soutiennent et encouragent les efforts scolaires, éveillent la curiosité et le goût d'apprendre autant pour les parents que pour les enfants.

L'emploi du temps

Il résulte aussi de cette recherche que l'emploi du temps apparaît comme étant un aspect qui peut constituer un obstacle à la participation. Le manque de temps et les difficultés liées au temps disponible sont également l'une des raisons les plus souvent évoquées comme obstacle dans les études sur la participation à la formation (Darkenwald et Valentine, 1985; Statistique Canada, 1997; OCDE, 2003). Cet obstacle est souvent mentionné en lien avec les autres obstacles situationnels décrits ci-dessus (par exemple, en raison des horaires chargés du travail et des responsabilités familiales) (Statistique Canada, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997; Sherman, 1990). À ce propos, d'après notre analyse, il apparaît que le motif de non-participation relié au «manque de temps» est relatif. Il semble que l'obstacle à la participation à des activités de formation n'est pas le temps, mais bien l'emploi que les adultes font de leur temps. Comme le rappellent Rubenson et Xu (1997), ces motifs subjectifs sont fonction de la valeur relative accordée à la formation. Nos résultats montrent que certains adultes évoquent le manque de temps pour justifier leur non-participation, et ce, pour une série de raisons, soit la place trop grande qu'occupe le travail, les responsabilités entourant la famille, les loisirs plus intéressants. Toutefois, on observe que d'autres adultes, vivant dans les mêmes conditions avec les mêmes contraintes, participent à des activités de formation. Mais, comme le soulignent Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001), le temps ne serait pas une ressource infinie, les personnes choisissent comment l'employer. Ces auteurs ajoutent que bien qu'il soit vrai que les contraintes de temps liées au travail et à la famille peuvent amener certaines personnes à disposer de peu de temps, «il est toutefois probable que, pour bien des gens, la mention

du "manque de temps" donne une bonne idée de la valeur qu'ils attachent à l'éducation et à la formation, et du résultat qu'ils attendent de ces activités» (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 32).

Selon notre analyse, le manque de temps pourrait être une raison qui dissimule d'autres motifs, ou encore des priorités différentes, d'autres façons d'entrevoir la vie, l'apprentissage et le développement. Ainsi, certains adultes de notre recherche ont précisé que, fondamentalement, ce n'était pas une question de temps, de coût ou de transport qui les empêche véritablement de suivre des cours, mais bien le manque d'intérêt et de motivation. Il émane de notre étude que le manque d'intérêt et de motivation, souvent cités dans d'autres études sur la participation, (Darkenwald et Valentine, 1985; Boshier, 1973, 1976, 1980; Burgess, 1971; Beder et Valentine, 1990; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes et Darkenwald, 1988) semblent être des éléments transversaux résultant de l'ensemble des aspects et des obstacles décrits dans notre recherche.

Enfin, il est important de préciser que l'identification des obstacles ne peut se faire exclusivement en analysant en soi les aspects liés aux situations de vie. Les obstacles analysés dans cette section doivent être mis en relation avec tous les obstacles identifiés dans les autres sections puisque parmi des personnes ayant sensiblement les mêmes conditions de vie, certains participent et d'autres ne participent pas. Donc, dans un cas, certaines conditions peuvent être un obstacle, dans d'autres cas, ces mêmes conditions peuvent devenir un moteur de participation. En outre, les différents types d'obstacles identifiés dans cette étude peuvent affecter différemment et à divers degrés les personnes peu scolarisées.

5.1.2 Obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation liés aux dispositions des personnes

Notre étude fait ressortir six principaux aspects qui sont liés aux dispositions des personnes et qui constituent, pour celles peu scolarisées, des obstacles à leur participation à des activités de formation. Ainsi, les rapports qu'entretiennent les adultes peu scolarisés à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, les expériences scolaires éprouvantes et certaines perceptions négatives par rapport à l'école et la formation, la perception négative de soi au plan de l'intelligence et de l'apprentissage, l'avancement en âge, les retombées lointaines de la formation ainsi que l'absence de culture de formation sont des éléments essentiels à prendre en compte en ce qui a trait aux aspects dispositionnels des obstacles à la participation.

Les dispositions des personnes peu scolarisées vis-à-vis des activités de formation sont pour plusieurs d'entre elles des obstacles à leur participation. Rappelons que Quigley et Arrowsmith (1997) affirment que les obstacles reliés aux aspects dispositionnels sont souvent sous-estimés dans la recherche et constituent l'élément le plus énigmatique dans la compréhension des obstacles à la participation. Cross (1981) et Darkenwald et Merriam (1982) soulignent l'importance de reconnaître, entre autres, l'influence des dimensions psychosociales liées aux obstacles, c'est-à-dire les attitudes et les dispositions des individus envers l'éducation. Dans sa recension des écrits sur la recherche concernant la participation, Beder (1989) confirme, quant à lui, que l'un des facteurs qui affecte la participation est «attitudinal», c'est-à-dire qu'il a trait aux éléments associés à la disposition de l'individu face à l'éducation. Hayes (1987, 1988) a également identifié ce facteur majeur comme une raison de la non-participation.

Rapports des personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture

Comme il a été constaté précédemment, il ressort de notre étude que les activités de lecture et d'écriture des adultes peu scolarisés sont souvent minimales aussi bien dans la vie quotidienne qu'au travail. Les activités autonomes de lecture ou d'écriture

n'occupent pas une place considérable dans la vie de tous les jours des adultes peu scolarisés. Notre analyse montre que les pratiques limitées en lecture et en écriture ne semblent pas en soi consister une incitation à se perfectionner au plan des compétences en lecture-écriture. À cet égard, il a été signalé, dans la section sur les obstacles liés aux situations de vie, que le principal prédicteur de la participation à des activités de formation est lié à la fréquence à mettre en pratique les connaissances et les compétences en lecture et en écriture (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Également, les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation (Statistique Canada, 1996) démontrent que l'absence de pratiques régulières et variées de lecture nuit à l'amélioration de ces compétences. Cette absence de l'écrit semble donc avoir un double effet: 1) la pratique limitée d'activités de lecture-écriture ne permet pas l'amélioration des compétences à ce niveau et 2) le fait de ne pas avoir d'occasions d'être en contact avec ces activités restreint les motifs menant à vouloir se perfectionner.

Il émane de notre recherche, qu'en dépit du fait que certains adultes interrogés révèlent avoir des difficultés en lecture et en écriture, elles n'apparaissent pas comme étant une incitation à se perfectionner au plan des compétences en lecture-écriture. On remarque aussi que malgré une opinion généralement favorable du rôle positif des cours d'alphabétisation ou de français, ainsi que des pratiques régulières et variées de lecture et d'écriture pour contribuer à rehausser les aptitudes en lecture-écriture, la plupart des adultes soulignent que leurs compétences actuelles ne constituent pas une source de motivation à participer à une activité de formation. Il ressort donc de notre étude qu'une perception de soi négative en tant que scripteur et lecteur n'est pas nécessairement un moteur de la participation à la formation. Selon Hauteceur (1992), les adultes ne participeraient pas puisqu'ils ne se sentent pas concernés par les discours alarmistes sur l'analphabétisme ou paternalistes sur les bienfaits de l'alphabétisation. Cette affirmation rejoint Quigley (1990) lorsqu'il soutient que le fait, pour des adultes marginalisés, de ne pas participer peut être interprété comme un acte de résistance à diverses formes d'acculturation. D'après nos résultats, cela s'explique par le fait que les personnes peu scolarisées sont pour la plupart satisfaites de leurs compétences en lecture et en écriture

pour fonctionner dans la vie quotidienne ou bien que ces dernières n'y trouvent aucun intérêt ou peu d'attrait même si elles conviennent de l'importance de l'acquisition de ces compétences de base et d'avoir été limitées par de faibles compétences. Le faible niveau des compétences de base ou le désir d'amélioration de celles-ci ne semblent pas les principales motivations des adultes à s'inscrire en formation. Ces résultats confirment ceux des enquêtes sur l'alphabétisme, selon lesquelles la majorité des adultes évalués faibles lecteurs ne se reconnaissent pas de difficultés à l'écrit et s'estiment compétents pour fonctionner, niant par le fait même le besoin de suivre des cours pour se perfectionner (Statistique Canada, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997). Également, l'étude de PGF Consultants Inc. (1997) mentionne que les personnes peu alphabétisées ne perçoivent pas leurs difficultés d'écriture et de lecture comme un facteur limitant leur avancement au niveau social et économique. Long (2002) souligne aussi que la satisfaction à l'égard des compétences de base, le peu d'utilisation de l'écrit et le manque d'intérêt peuvent s'avérer des obstacles à la participation.

Par ailleurs, Long (2002) démontre que, concernant des besoins de formation, l'identification de lacunes dans au moins une des compétences de base (lecture, écriture, calcul) s'avèrerait plus importante que le niveau de scolarité afin d'expliquer l'intérêt pour une éventuelle formation. Notre analyse révèle au contraire que pour certains adultes peu scolarisés, ce ne sont pas les faibles compétences en lecture et en écriture qui constitueraient ou constituent une motivation à s'inscrire en formation mais bien le désir d'obtenir le diplôme d'études secondaires actuellement exigé. L'origine du besoin prend donc alors sa source dans la nécessité d'obtenir le diplôme dans le but éventuel de décrocher un emploi. De plus, des participants à des activités de formation précisent que le motif premier de leur persistance en formation des adultes n'est pas l'amélioration des compétences en lecture et en écriture puisqu'ils se disent satisfaits de celles-ci. Ils affirment alors poursuivre leur formation pour d'autres raisons, soit pour sortir de l'isolement et parce qu'ils apprécient l'ambiance et le caractère social de la formation.

Enfin, il se dégage de l'analyse que la perception de faibles compétences en lecture et en écriture peut constituer un frein à la participation, c'est-à-dire que certains adultes ne se

sentent pas assez compétents ou suffisamment à l'aise pour suivre une formation. Ces résultats confirment le fait que certains adultes manquent de confiance en leur capacité à s'inscrire en formation (Cross, 1981; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes et Darkenwald, 1988). En outre, notre recherche révèle que le fait d'avoir des difficultés à lire et à écrire peut constituer un motif de non-participation étant donné la crainte de révéler ce fait et, conséquemment, celle des appréhensions à se faire juger.

Expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation

La présente étude confirme les conclusions de Cross (1981), Rubenson (1977), Benseman (1989) Quigley (1989 ; 1993), Beder (1990), Thomas (1990), PGF Consultants Inc. (1997) et Long (2002) à savoir que les valeurs et les attitudes envers l'éducation sont très importantes dans la décision de ne pas participer et que l'un des obstacles principaux à la participation d'adultes à des activités de formation dépend de l'expérience passée par rapport à l'éducation et de l'image négative de leurs expériences scolaires antérieures. Toute possibilité de formation est alors envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec. Notre étude a permis d'approfondir cet aspect. Les données de la présente recherche démontrent très clairement que l'expérience vécue au cours du cheminement scolaire a marqué profondément et de façon négative la majorité des répondants. Les mauvaises expériences scolaires passées semblent inhérentes aux appréhensions entretenues vis-à-vis de la formation aux adultes. Les expériences passées constituent ou ont constitué un obstacle ou une forme de résistance à la participation à la formation pour la majorité des adultes peu scolarisés. L'analyse révèle des expériences négatives de différentes natures. Ces appréhensions présentes à l'âge adulte correspondent à la crainte de revivre les mêmes problèmes liés à des difficultés d'apprentissage et à la peur que ces mêmes difficultés associées à l'intimidation physique et psychologique ne se reproduisent.

Les problèmes découlant des difficultés d'apprentissage vécues dans le passé semblent constituer des motifs de découragement à participer ou à persister en formation des adultes. Notamment, le sentiment qu'une réussite en formation n'est aucunement envisageable et même possible ou encore la peur face à la perspective de la reproduction de l'échec scolaire représentent des obstacles à la participation. Sherman (1990) et Long (2002) soulignent aussi la peur de l'échec comme étant une appréhension à l'égard d'une participation à des activités de formation. Les résultats de notre étude permettent de préciser davantage cet aspect. Les problèmes liés à des difficultés d'apprentissage à l'école qui constituent des obstacles à la participation à l'âge adulte semblent associés aux méthodes d'enseignement non adaptées ainsi qu'à une mise en marge par les services éducatifs lors du cheminement scolaire régulier. Les motifs de découragement sont d'avoir vécu des problèmes liés non seulement au fait d'être toujours près de l'échec ou d'être en échec mais également au fait de se sentir exclus, d'avoir le sentiment de ne pas avoir été respectés comme les «élèves du régulier», de se sentir marginalisés en étant placés dans des classes spécialisées ou en cheminements particuliers. De plus, les méthodes d'enseignement semblaient peu adaptées au rythme d'apprentissage, ne suscitaient pas l'intérêt et ne maintenaient pas la concentration des personnes étant donné leurs difficultés légères ou graves d'apprentissage.

Il se dégage de notre recherche un autre élément d'expériences négatives vécues en milieu scolaire qui peut aussi constituer un obstacle important à l'âge adulte. Il est relié aux attitudes des enseignants et des pairs. D'après l'analyse, les sévices physiques et psychologiques vécus à l'école par les personnes sont considérés comme des expériences pénibles qui les ont amenées à se sentir ridiculisées et bafouées. Ainsi, la crainte de se retrouver dans les mêmes conditions de marginalisation ou d'intimidation psychologique générée par des difficultés d'apprentissage et celle de revivre des moments embarrassants, voire humiliants, sont reliées avec le fait de ne pas s'inscrire ou de ne pas vouloir se réinscrire en formation à l'âge adulte. De ce fait, la peur de se faire rabaisser par les autres étudiants qui comprennent plus facilement ou plus rapidement, la gêne de prendre la parole dans un groupe (s'exposant ainsi à dévoiler ses difficultés), le fait de ne pas sentir de progrès dans ses apprentissages et la propension à se dévaloriser

et à se comparer aux pairs sont des obstacles vécus par certains adultes peu scolarisés avant et pendant la formation. Cross (1981) signale également cet aspect: les adultes qui haïssent l'école ont souvent été des enfants constamment placés dans des situations de compétition où ils ne se sentaient pas bien. Par conséquent, à l'âge adulte, ils ne veulent pas se retrouver volontairement dans un lieu d'embarras en participant à des activités de formation. Donc, selon notre analyse, il est possible que cette tendance à se dévaloriser et à se sentir incompetent risque d'annihiler toutes autres prédispositions positives qui seraient favorables à une participation à des activités de formation.

Perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence

La perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence peut découler des expériences scolaires antérieures, mais elle paraît être un obstacle en soi étant donné qu'elle est très vive dans le vécu et le discours des adultes peu scolarisés interrogés. Selon les résultats de notre étude, l'apprentissage n'est pas négatif en soi pour les adultes peu scolarisés mais il devient lourd et douloureux lorsqu'il est associé à l'école ou aux exigences de la société. En effet, il y a une apparente satisfaction liée à la manière d'apprendre au quotidien. Toutefois, il apparaît qu'à partir du moment où l'apprentissage est associé à l'école ou aux exigences de la société, ce terme devient négatif et désagréable. Il se dégage alors un découragement et une insatisfaction face à la manière d'apprendre des personnes peu scolarisées étant donné les difficultés, le rythme plus lent d'apprentissage ou les besoins plus grands d'explications. Ainsi, un sentiment de manque de confiance en ses capacités peut s'ensuivre face à l'idée d'un apprentissage scolaire lors d'une activité de formation. Comme le soutient aussi Cross (1981), ne pas avoir confiance en ses capacités crée un obstacle à la participation. Pour Darkenwald et Valentine (1985), ainsi que Hayes et Darkenwald (1988), l'un des facteurs explicatifs des contraintes à la participation des adultes peu scolarisés est le manque de confiance en soi des personnes. PGF Consultants Inc., (1997) affirment également que le manque de confiance en soi et les mauvaises expériences antérieures d'apprentissage rendent difficile l'inscription à un programme en alphabétisation. Cependant, notre analyse révèle que ce manque de confiance en ses capacités semble

provenir d'un sentiment très profond de perte d'estime de soi étant donné non seulement des perceptions négatives de soi face à l'apprentissage mais aussi face à l'intelligence. En effet, pour la majorité des personnes peu scolarisées, l'intelligence est liée à l'instruction ou à la facilité d'apprendre au plan scolaire. Dès que l'intelligence est liée à l'instruction ou à la facilité d'apprendre au plan scolaire, les personnes interrogées se perçoivent selon leurs propres termes «dans la moyenne» ou souvent «sous la moyenne». La majorité des adultes peu scolarisés soutiennent que l'intelligence est liée à des niveaux élevés d'instruction ou à la capacité de certaines personnes d'apprendre facilement et rapidement et ils soutiennent même que ces personnes sont supérieures à celles qui apprennent moins facilement. Donc, le manque de confiance en ses capacités est également accompagné de la peur de se faire juger et de la crainte de ne pas réussir. En somme, l'ensemble de ces perceptions négatives de soi face à l'apprentissage et l'intelligence conduit à une perte d'estime de soi profonde qui est continuellement présente à l'âge adulte. Ces perceptions négatives amènent les adultes peu scolarisés à avoir des appréhensions et à vivre une insécurité face à l'idée d'une participation à des activités de formation qui pourraient, selon eux, à nouveau les discriminer et les marginaliser.

L'avancement en âge

L'avancement en âge constitue un obstacle important à la participation à des activités de formation selon nos résultats. Cross (1981) et Beder (1990) et Long (2002) font aussi état de la peur d'être trop âgé pour recommencer l'école comme étant une barrière à la participation. Notre analyse a permis toutefois de détailler cet obstacle. D'abord, la perspective d'envisager une formation serait trop difficile pour les adultes peu scolarisés. Ils se perçoivent beaucoup trop âgés pour retourner à l'école comme les jeunes. Un adulte, selon eux, a moins de capacité, de facilité et de rapidité d'apprendre. Apprendre à l'âge adulte serait plus difficile qu'au cours de l'enfance. La perspective d'une participation à une formation à l'âge adulte serait laborieuse étant donné la longue durée vécue sans avoir été en situation d'apprentissage scolaire ainsi que le changement des programmes. Il se dégage alors une inquiétude reliée au fait d'avoir forcément

oublié les apprentissages réalisés étant jeunes. Un autre obstacle à la participation à des activités de formation est la peur d'être discriminé à cause de l'âge et de faire rire de soi. La gêne de retourner à l'école comme un enfant et l'appréhension de se retrouver avec des personnes plus jeunes dans la classe et ainsi se faire juger par les autres sont des résistances évoquées dans notre recherche; elles ont également été énoncées par Long (2002) et Beder (1990). Enfin, l'âge qu'auraient certains répondants au moment d'atteindre leurs objectifs de formation est aussi un élément qui freine les adultes peu scolarisés.

Retombées lointaines de la formation

Il émane de l'analyse que l'estimation par les adultes des retombées d'une formation constitue un obstacle important à la participation à des activités de formation. Comme il a été vu précédemment, ces résultats confirment les recherches de Cross (1981) et de Rubenson (1983) qui notent que l'évaluation que font les adultes des retombées anticipées d'une formation comme moyen de satisfaire leurs besoins est très importante dans leur décision de participer ou non. Dhanidina et Griffith (1975) mettent l'emphase aussi sur cet aspect. Ils misent sur l'investissement des participants dans le «capital humain». Ce modèle suppose que les participants à des activités de formation sont considérés comme des décideurs rationnels qui vont participer si les bénéfices (revenus souhaités, avancement ou nouvel emploi prévu) excèdent les coûts (matériels, transport, valeur du temps investi dans l'apprentissage). Dans le même ordre d'idées, le «Internal Rate of Return (IROR)» proposé par Cohn et Hughes (1994), perçoit la participation des adultes à des activités de formation comme un investissement calculé, à savoir qu'il y aura participation si l'adulte évalue que les retombées prévues sont considérables comparativement à un autre investissement quel qu'il soit dans un autre champ de sa vie. En outre, l'un des facteurs dispositionnels majeurs est sans contredit la motivation, qui résulte en partie de la conception qu'a l'adulte de l'apprentissage et de sa propre capacité à apprendre. Selon Wagner (2000) et Johnstone et Rivera (1965), cette motivation est également fonction des efforts envisagés pour atteindre ses objectifs, de la

durée de la formation, des retombées de celle-ci en termes de résultats directs et perceptibles.

Toutefois, notre analyse illustre que l'évaluation des retombées d'une formation paraît revêtir une ampleur davantage marquée chez des adultes peu scolarisés. La fragilité du projet, étant donné la durée de la formation et en tenant compte de ses retombées lointaines, exigerait des efforts trop grands pour des personnes peu scolarisées. Les difficultés d'apprentissage, la marginalisation vécue dans le cheminement scolaire antérieur, la perception négative de soi comme apprenant et vis-à-vis de l'intelligence ainsi que l'avancement en âge contribuent à diminuer la confiance des répondants dans leurs capacités à réussir leurs études. Ce manque de confiance en soi inhibe la motivation à s'engager dans des activités de formation dont l'atteinte des objectifs semble impossible et où les retombées finales de la formation paraissent trop lointaines. De plus, même si les adultes s'engagent dans une formation, la lenteur des progrès réalisés et le peu d'améliorations visibles peuvent constituer un motif de découragement ou de décrochage.

À cet effet, comme il a été vu précédemment dans la section sur les obstacles liés aux situations de vie, malgré le fait que plus de la moitié des adultes conviennent de l'importance d'un premier diplôme, très peu pensent qu'ils en obtiendront un, tandis que la majorité est d'avis qu'ils ne l'obtiendront jamais. Cette perception de l'inaccessibilité du diplôme apparaît être un élément additionnel d'obstruction à la participation à une activité de formation. Dès lors, la difficulté d'entreprendre une démarche de formation pour une personne peu scolarisée peut conduire à un découragement face au dur et long chemin à parcourir pour atteindre ses objectifs. D'après l'analyse, l'adéquation entre les objectifs poursuivis et le type de formation reçue donne davantage le goût de persévérer, car il y a obtention de résultats. En somme, ceux qui ont des objectifs fonctionnels en alphabétisation ou d'accomplissement personnel trouvent davantage de satisfaction à leur formation que ceux dont les objectifs s'inscrivent dans une logique de diplômation où les résultats sont souvent minces étant donné qu'ils se situent à des niveaux trop bas ou éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Absence de culture de formation structurée

Cervero et Kirkpatrick (1990) proposent que l'un des éléments à approfondir soit les relations entre les antécédents familiaux et scolaires des adultes et leur participation à la formation. Un nouvel élément ressort de notre recherche à cet égard, à savoir l'absence de culture de formation structurée chez certains adultes et leur famille. Des études ont fait valoir que les adultes peu scolarisés fonctionnaient adéquatement grâce à l'aide d'un réseau social propice aux apprentissages informels, ce qui pourrait expliquer en partie leur absence d'intérêt pour une formation structurée (Gowen, 1996; Fingeret, 1983; Kreithlow et autres, 1981). L'absence de culture de formation structurée des familles défavorisées se traduit selon nos résultats par le fait qu'une participation à une formation serait considérée comme étant une menace à la stabilité de la structure familiale. Cette menace s'expliquerait par le fait que la personne peu scolarisée qui participe à une formation aurait à apporter des changements dans ses comportements, dans son langage, et qu'elle serait alors perçue comme une personne différente de son milieu, dérangeante et qui ne correspondrait plus aux normes de l'environnement familial ou social. Les adultes qui vivent une telle situation et qui décident d'aller en formation doivent assumer les réactions négatives de leur entourage et posséder une bonne capacité d'adaptation et une grande force de caractère. Pour Hauteceur (1990, 1992) et Quigley (1987, 1990, 1992 et 1995), l'attitude du réseau familial pourrait s'expliquer par la théorie de la résistance de Bourdieu et Passeron (1977) et Giroux (1983) selon laquelle les adultes des milieux populaires résistent, de manière délibérée ou non, à l'acculturation sous-jacente au contenu et aux formats traditionnels de formation. Selon Hayes et Darkenwald (1988), Cross (1980) et Rubenson (1977), il s'agit d'une barrière importante liée à l'influence du comportement de son groupe de référence dans la décision de participer ou à la désapprobation du réseau social à la participation à une activité de formation. Comme il a été traité précédemment dans la section sur les situations de vie, le travail est beaucoup plus valorisé que la formation par les personnes peu scolarisées qui vivent des conditions de vie souvent précaires. Néanmoins, un fait intéressant émane de nos résultats à l'effet que les dispositions face à l'école et à la formation de certaines personnes peu scolarisées provenant de familles plus favorisées au niveau

socioéconomique sont considérablement négatives. L'éducation semble peu valorisée et paraît avoir peu d'importance pour ces personnes, l'argent étant investi dans différents domaines autres que celui d'une formation.

Enfin, notre analyse révèle qu'il y aurait des différences de perception vis-à-vis de l'éducation entre les personnes nées au Québec et les personnes immigrantes allophones. Pour les personnes nées au Québec, l'école serait une obligation dictée par la société, par la famille ou les proches. Alors que pour les personnes immigrantes allophones, elle serait un avantage, voire un rêve dont il est important de bénéficier en arrivant au pays.

Il convient de souligner que l'identification des obstacles ne peut se faire strictement par la prise en compte des aspects liés aux dispositions des personnes. Les obstacles analysés dans cette section doivent toujours être mis en relation avec les obstacles identifiés dans les autres sections. En somme, les différents types d'obstacles identifiés dans cette étude peuvent affecter différemment et à divers degrés les personnes peu scolarisées.

5.1.3 Obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation liés à l'information

Notre étude fait ressortir trois principaux aspects liés à l'information qui constituent des obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation. Ainsi, le contenu inadéquat des messages, les terminologies péjoratives et le manque d'information significative sont des éléments essentiels à prendre en considération au regard des aspects informationnels des obstacles à la participation.

L'information sur les activités de formation au regard de l'offre, du contenu et du vocabulaire est pour la majorité des personnes peu scolarisées interrogées un obstacle à la participation. Des études (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982; Sherman, 1990; Hauteceur 1992; PGF Consultant Inc, 1997; Long, 2002) soulignent l'importance

de l'information concernant les activités de formation en éducation des adultes. La présente recherche fait ressortir aussi cet aspect. Il était probable que les non-participants se considèrent peu informés mais notre analyse montre que les participants et les anciens participants se disent également peu informés sur les activités de formation en éducation des adultes. Aussi, un élément particulier et important se dégage de nos résultats. En effet, les connaissances des personnes relativement aux lieux, aux cadres d'éducation (formel ou non formel), aux types de formation et aux choix des cours en éducation des adultes sont restreintes ou souvent exclusives à leur propre parcours de formation. L'étude révèle que l'information semble particulièrement liée à l'expérience de la formation et à la connaissance du réseau de formation dans lequel on est inscrit. En outre, la transmission de l'information semble s'effectuer presque qu'exclusivement lors de la participation de l'adulte à des activités de formation ou à des programmes offerts par des institutions liées au domaine de l'éducation des adultes ou bien par le biais de personnes du réseau social inscrites dans un parcours de formation. Cette constatation porte à croire qu'il faut être inscrit dans le réseau de formation d'une façon ou d'une autre pour être au fait des activités de formation en éducation des adultes. Conséquemment, il semble exister un réel manque à différents niveaux et particulièrement au regard de la transmission de l'information à la population qui n'est pas inscrite dans un réseau de formation.

Contenu inadéquat des messages

Il émane de l'analyse des données que le contenu des messages pourrait être un obstacle lorsque celui-ci ne rencontre pas les intérêts et les besoins des adultes peu scolarisés. Notre étude révèle que la publicité et le discours entourant la formation des adultes posent encore problème actuellement. À cet effet, nos résultats montrent que miser sur l'acquisition ou l'utilisation des compétences de base dans un message ne semble pas éveiller l'intérêt des adultes vis-à-vis d'une participation à des activités de formation. D'après Hautecoeur (1990), il faut tenter de comprendre davantage l'écart entre le discours social réitérant la nécessité de la formation et la perception qu'en ont les adultes peu alphabétisés. Cet auteur signale que la population ne vient peut-être pas en

formation parce qu'elle ne se sent pas concernée par les discours alarmistes sur l'analphabétisme ou paternalistes sur les bienfaits de l'alphabétisation. Ainsi, ceux qui s'inscrivent en formation ne seraient peut-être «que la petite minorité de ceux qui se reconnaissent comme tels, selon la définition des autres. Ceux qui ont trouvé dans l'identité négative intériorisée une raison d'être.» (Hauteceur, 1992, p. 115) Cette perception rejoint Quigley (1990) lorsqu'il soutient que les adultes des milieux populaires résistent, de manière délibérée ou non, à l'acculturation sous-jacente au contenu et aux formats traditionnels de formation. À ce sujet, un aspect intéressant se dégage de notre analyse à l'effet que la majorité des adultes peu scolarisés interrogés reconnaissent fortement l'importance de l'acquisition des compétences de base et identifient de nombreux avantages personnels et sociaux à acquérir ou à posséder celles-ci. En fait, les adultes peu scolarisés savent que bien lire, bien écrire et bien compter est important. Mais pour eux, la promotion de l'acquisition des compétences de base ne semble tout simplement pas un moyen efficace pour les rejoindre, les motiver et les inciter à s'inscrire en formation des adultes. Ainsi, le message n'atteindrait pas son objectif si ce dernier est d'encourager les gens à retourner en formation des adultes. De l'avis des adultes peu scolarisés, ce message n'éveille pas leur intérêt, il correspond d'après eux à un discours qu'ils considèrent «normal», acquis et répétitif. En outre, les termes employés pour dépeindre ou encourager l'acquisition et l'amélioration des compétences de base sont souvent associés par les personnes à l'analphabétisme ou l'éducation initiale. De plus, bien que des études (Long, 2002; Beder, 1990) affirment que l'amélioration des compétences en lecture et écriture peut constituer une motivation à s'inscrire en formation, il convient de signaler qu'il a été constaté dans la partie des obstacles liés aux situations de vie et aux dispositions des personnes que les pratiques de lecture et d'écriture sont quasi inexistantes chez les adultes, à leur travail et dans leur vie quotidienne. Nos résultats indiquent que le niveau des compétences de base ou le désir d'amélioration de celles-ci ne semblent pas la principale motivation des adultes à s'inscrire en formation. Donc, miser sur l'amélioration des compétences de base dans un message ou un slogan n'apparaît pas être un moyen efficace pour motiver les personnes peu scolarisées à participer à des activités de formation. À l'issue de ces constats, les personnes peu scolarisées interrogées soulignent qu'informer clairement les

adultes des retombées liées à un retour à l'école serait davantage attrayant, à savoir qu'étudier peut permettre d'avoir de meilleures conditions de vie et de travail.

Terminologies péjoratives

Il ressort de notre analyse que l'utilisation des termes «alphabétisation» et «analphabète» soulève de nombreuses réserves et porte à penser que le vocabulaire utilisé pourrait constituer un obstacle à la participation au regard de l'image et du statut qu'il projette sur la formation des adultes. À cet effet, PGF Consultant Inc, (1997) et Hauteceur (1992) concluent que la publicité et le discours entourant l'alphabétisation et la formation des adultes mettent souvent l'accent sur les manques et les carences des personnes peu scolarisées et projettent ainsi une image négative des apprenants. Les résultats de notre recherche renforcent ce propos et permettent de l'explicitier. L'utilisation des termes «analphabètes» et «alphabétisation» est dénoncée de manière vigoureuse par les adultes interrogés. D'abord, il apparaît que la valeur et le sens donnés à ces termes par plusieurs adultes peu scolarisés les amènent à ne pas se sentir concernés ou à ne pas vouloir s'y identifier ou y être affiliés étant donné qu'ils sont associés aux personnes très faiblement alphabétisées. La connotation négative des termes semble constituer un obstacle direct puisqu'elle conduit certains adultes à craindre d'être désignés comme étant «analphabètes» et, ainsi, les amener à ne pas s'inscrire en formation ou à dissimuler le fait qu'ils suivent des cours d'alphabétisation. D'après notre analyse, ces termes sont remis en question puisqu'ils stigmatisent les personnes peu scolarisées et, par conséquent, créent une marginalisation au lieu d'une inclusion. Il se dégage de notre étude que ces termes, très chargés socialement, sont synonymes ou font référence pour les adultes à des personnes ignares, de bas niveaux dans l'échelle sociale, pauvres, pas bonnes, pas intelligentes, non éduquées, illettrées se situant au même niveau d'apprentissage que celui des enfants. Cette terminologie tend à déqualifier l'adulte en projetant une image dévalorisante autant sur le plan individuel qu'aux plans social et culturel. Ces termes attribuent ainsi aux personnes une «différence» en les étiquetant et en les marginalisant encore une fois comme au cours de leur expérience scolaire initiale et ne mettraient pas en évidence le sens positif des

apprentissages réalisés en tant qu'adulte. En résumé, les adultes peu scolarisés désirent que les termes utilisés aient moins de connotation négative, soient plus explicites et davantage porteurs de sens au regard du respect, du soutien et de l'encouragement.

Manque d'information significative

Notre analyse révèle que la grande majorité des adultes peu scolarisés interrogés estiment qu'ils ne sont pas assez informés sur l'ensemble des activités de formation disponibles en éducation des adultes dans leur milieu. Cross (1981), Darkenwald et Merriam (1982), Sherman (1990), Hauteceur (1992), PGF Consultant Inc. (1997) et Long (2002) notent que le manque d'information concernant les activités de formation en éducation des adultes peut constituer un obstacle à la participation. Nos résultats ont permis de détailler ce manque d'information significative concernant différents aspects des activités offertes en éducation des adultes.

D'abord, il émane de notre étude qu'il y a un manque d'information sur l'existence de la formation des adultes et sur le droit d'y accéder. De plus, notre analyse démontre qu'il y a peu d'informations relatives au déroulement des activités de formation en éducation des adultes: description de ce qui se passe concrètement dans les cours autant sur le contenu, le mode de fonctionnement, la clientèle qui y a droit et les retombées personnelles et sociales. Les adultes peu scolarisés veulent savoir comment ils seront considérés et traités, comment travaille le personnel enseignant, comment leurs besoins seront identifiés, comment sera pris en compte leur développement personnel, social et scolaire. Comme le signale également Long (2002), il faudrait informer davantage les adultes de ce qui se passe réellement en classe. D'après les résultats de notre étude, cette description du contenu et du mode de fonctionnement des cours permettrait de démystifier la formation et de mettre en confiance et rassurer les adultes en favorisant chez eux une certaine appropriation de la formation. En outre, la perception de l'éducation des adultes pourrait changer s'il y avait davantage d'information non seulement sur le fonctionnement mais aussi sur la clientèle adulte qui y a droit. Enfin, notre analyse démontre que recevoir de l'information sur les objectifs d'enrichissement

personnel et de développement des compétences sociales serait essentiel afin de démontrer que la formation peut-être un moyen dont les fruits peuvent aller au-delà de l'apprentissage scolaire.

Il se dégage également de notre recherche que le manque d'information sur les différentes possibilités de formation est un autre aspect important à considérer. Nos résultats confirment ceux de Darkenwald et Merriam (1982), de Sherman (1990) ainsi que de Long (2002). À cet effet, notre analyse révèle que connaître les lieux de formation, les types de formation, la description des cours offerts ainsi que les périodes précises d'inscription constituerait une façon de développer les intérêts des adultes et de les mettre en projet. La connaissance des différents types de formation et des ouvertures offertes sur le marché du travail serait un des éléments nécessaires pour développer son projet de formation.

Nos résultats démontrent qu'il y a un manque d'information sur les ressources de soutien à la formation. La nécessité de fournir de l'information sur les ressources existantes, sur les programmes qui peuvent aider l'adulte à retourner en formation, sur le type de clientèle qui a droit à ces programmes de soutien, sur les démarches à entreprendre pour s'inscrire et sur les personnes ou les organismes à contacter pour obtenir ces renseignements sur les ressources se dégage de notre analyse.

L'efficacité de la transmission informelle de l'information par les pairs comme moyen de diffuser l'information ressort également de nos résultats. Ainsi, le fait de se faire motiver et encourager par un proche ou une personne qui vit ou qui a vécu les mêmes difficultés serait un aspect essentiel à prendre en considération. À ce sujet, Hauteceur (1990) rappelle que le recrutement le plus efficace est celui mené par les participants à l'alphabétisation.

De plus, notre analyse révèle l'importance de cibler clairement la clientèle visée et d'effectuer un suivi à long terme de manière stratégique et structurée afin d'encadrer et de soutenir les personnes dans leurs démarches. Le contact direct des personnes du

milieu de formation ou des organismes du réseau avec les personnes peu scolarisées serait un moyen efficace à privilégier dans le but d'informer et de recruter celles-ci. À cet égard, Sherman (1990) signale l'inefficacité des «campagnes de recrutement» se déroulant sur une période restreinte et reposant sur des contacts épisodiques. Cet auteur souligne que la nécessité d'établir un lien de confiance entre le recruteur et le candidat exige une approche davantage axée sur le long terme et les contacts personnels soutenus et rapprochés. Les études de Hauteceur (1990) et de PGF Consultant Inc. (1997) constatent aussi que les campagnes publicitaires et de recrutement devraient tenter d'établir un lien avec les personnes visées.

5.1.4 Obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation liés aux institutions

Notre étude fait ressortir six principaux aspects liés aux institutions qui constituent des obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation. Ainsi, des écueils lors de l'entrée en formation, des structures et des programmes restrictifs de soutien à la formation, le formalisme du cadre d'éducation, une gestion de la formation non conforme à l'andragogie, des finalités trop singulières de la formation et la discordance entre le discours gouvernemental et la volonté politique sont des éléments importants à prendre en considération concernant les aspects institutionnels des obstacles à la participation.

Il convient, d'une part, de préciser que plusieurs recherches ont relevé des obstacles de nature institutionnelle pour expliquer la non-participation (Cross 1981; Darkenwald et Merriam, 1982; Rubenson, 1983; Quigley et Arrowsmith, 1997; Doray et Arrowsmith, 1997; Long, 2002). D'autre part, notre étude approfondit davantage la description des obstacles institutionnels que les enquêtes réalisées auparavant qui identifient principalement le coût de la formation, les horaires inadéquats et le fait que les programmes sont peu accessibles ou disponibles (Bélangier et Valdivielso, 1997; Hasan et Tuijnman, 1997; Rubenson et Xu, 1997; Statistique Canada et Développement des

ressources humaines Canada, 2001). Le fait que nous ayons réalisé une étude qualitative permet non seulement d'approfondir les obstacles dispositionnels qui sont souvent peu investigués, mais aussi d'enrichir et de détailler les obstacles institutionnels en les liant aux autres types d'obstacles identifiés dans cette recherche.

Écueils lors de l'entrée en formation

Selon les résultats de notre étude, des écueils lors de l'entrée en formation peuvent constituer un obstacle à la participation dans la mesure où le processus d'inscription et d'orientation semble une étape décisive pour un adulte qui décide d'étudier, surtout s'il éprouve des réticences par rapport à sa participation et qu'il a peu confiance en ses capacités.

D'après l'analyse, l'accueil des adultes peu scolarisés lorsqu'ils se renseignent sur les possibilités de formation ou pendant les démarches d'engagement est déterminant. Les problèmes rencontrés lors de l'accueil peuvent avoir un effet négatif sur la participation. Cross (1981) et Long (2002) soulignent à ce propos que les démarches bureaucratiques excessives peuvent être contraignantes au point de constituer un frein à la participation. Notre étude révèle quant à elle que non seulement la bureaucratie lourde peut constituer un frein mais aussi le simple fait de recevoir des réponses jugées inadéquates, contradictoires ou confuses par les services d'accueil peuvent constituer un motif suffisant pour les personnes peu scolarisées pour ne pas poursuivre la démarche.

Également, notre recherche montre que la sous-évaluation des compétences des adultes à l'entrée en formation, par rapport aux acquis scolaires et aux compétences acquises au cours de leur vie d'adulte et de travailleur, peut constituer un obstacle. La reconnaissance des acquis, qui connaît un développement majeur dans plusieurs pays (Roy et Charest, 2001b) est un élément important pouvant motiver des personnes à s'inscrire en formation (OCDE, 2003). À cet effet, d'après nos résultats, le fait d'être classé à l'entrée en formation à un niveau inférieur à celui atteint lors de la scolarité initiale semble un facteur de découragement et de démotivation. Le déclassement peut

conduire, d'une part, à un désillusionnement et à un abandon de toute tentative de retour aux études avant même d'avoir débuté la formation et, d'autre part, il donne l'impression aux adultes de devoir réapprendre ce qu'ils estiment avoir déjà appris et de voir s'allonger ainsi la durée de la formation. Le déclassement paraît aussi confirmer la perception déjà ancrée chez plusieurs adultes de leur faible compétence scolaire. En outre, au déclassement des acquis scolaires comme obstacle à la participation s'ajoute une forme de non-reconnaissance des acquis expérimentiels. Les adultes peu scolarisés souhaiteraient que ces formes de savoirs pratiques soient davantage reconnues. Cette reconnaissance permettrait non seulement de réduire le temps de formation mais également de renforcer l'estime de soi.

Structures et programmes restrictifs de soutien à la formation

Les structures et les programmes restrictifs de soutien à la formation s'avèrent des obstacles à la participation d'après notre étude. À l'instar de Quigley (1997) et de l'OCDE (2003), l'importance primordiale du soutien financier, alors que les adultes vivent des conditions de vie précaires et difficiles, ressort de notre recherche. Rappelons qu'il a été vu précédemment que les conditions précaires dans lesquelles vivent plusieurs adultes interrogés font en sorte qu'il est souvent trop coûteux d'entreprendre une formation à ses frais. Nos résultats confirment que l'accès à une aide financière est une condition presque essentielle pour participer à une formation. Notre analyse révèle que, trop souvent, les mesures de soutien financier sont peu accessibles pour les adultes qui veulent suivre une formation de base; de plus, cette dernière n'offre pas aux adultes qui ont eu par le passé des échecs scolaires les conditions favorables pour réussir. Donc, l'aide financière contribuerait non seulement à subvenir aux besoins de base des personnes mais elle constituerait aussi une forme d'encouragement, de reconnaissance des efforts déployés et permettrait de conférer une valeur à la formation entreprise. Toutefois, il se dégage de notre recherche qu'une fois la mesure de soutien accordée, les restrictions relatives au temps alloué deviennent problématiques pour les adultes plus faiblement scolarisés. Le temps alloué dans le cadre de programmes financiers paraît trop court pour atteindre les résultats escomptés.

Enfin, les obstacles reliés au soutien ne s'arrêtent pas à l'accès limité des programmes de soutien financier et aux règles trop contraignantes qui les régissent. L'importance de mettre en place dans les lieux de formation d'autres formes de soutien pour favoriser la participation est également ressortie de nos résultats. Comme l'affirment également Henry et Basile (1994), les services connexes offerts par les institutions peuvent motiver les gens à participer et à persister en formation. D'après notre analyse, ces mesures de soutien, plutôt rares, pourraient être un service de transport et un service de garderie, ainsi que du matériel scolaire récent et de bonne qualité. Ces moyens organisationnels contribueraient à encourager la participation des adultes à des activités de formation.

Formalisme du cadre d'éducation

Il émane de notre recherche que des obstacles à la participation semblent être liés directement aux caractéristiques même du cadre d'éducation, particulièrement au cadre d'éducation formel. Ce cadre cumule la majorité des critiques, que ce soit au plan de l'inaccessibilité de la formation offerte, des règles rigides de fonctionnement, des ratios trop élevés ou encore de la présence massive des jeunes adultes. D'abord, les milieux d'éducation formels paraissent être inaccessibles pour certains adultes moins scolarisés. Parmi ceux interrogés, plusieurs ne se reconnaissent pas dans la structure offerte par les milieux formels d'éducation. Cette structure leur apparaît peu adaptée étant donné leurs difficultés d'apprentissage et le fait d'avoir quitté l'école depuis longtemps ou de ne pas avoir d'objectif de qualification. PGF Consultants Inc. (1997) soulignent également que le caractère institutionnel de certains programmes scolaires contrasterait avec la réalité socioéconomique de personnes ayant des difficultés dans le lire-écrire et serait mal adapté au recrutement dans les milieux populaires culturellement distants de ce type de fonctionnement et d'organisation.

Comme il a été vu dans la section sur les programmes de soutien financier, un élément important se dégage de nos résultats; il s'agit du temps maximum alloué pour les activités de formation en alphabétisation dans le cadre d'éducation formel. Notre étude montre qu'en plus du sentiment de rejet que les durées limitées peuvent créer chez les

adultes peu scolarisés, parce qu'il n'y a plus de place pour eux dans un enseignement dans un cadre d'éducation formel, elles sont dénoncées puisque qu'il apparaît dérisoire de ne pas prendre en compte que chaque personne ait un style et un rythme d'apprentissage différent et que chacune devrait avoir le temps d'acquérir les connaissances nécessaires pour se sentir respectée dans ses apprentissages.

Aussi, il se dégage de notre recherche que les règles de fonctionnement des cadres d'éducation formels semblent trop rigides. Au regard des règlements, Cross (1981) note que la présence et l'assiduité strictes exigées sont des aspects qui peuvent être liés aux barrières institutionnelles à la participation. À ce propos, notre analyse apporte une nuance à l'effet que les adultes peu scolarisés interrogés sont conscients de l'importance d'assister aux cours et d'être assidus pendant une activité de formation et en témoignent; par contre, c'est la présence d'un contrôle serré des absences qui peut causer des résistances. Ce type de règlement amène les adultes à se sentir surveillés comme des enfants, entraîne un climat de crainte des renvois possibles et génère ainsi une dynamique de dissimulation ou de confrontation.

Il résulte également des données de notre étude que des ratios plus élevés, particulièrement dans les milieux d'éducation formels, peuvent constituer un obstacle à la formation. Les ratios élevés créent chez les non-participants des appréhensions quant à l'idée d'être laissés à eux-mêmes dans les apprentissages ou donnent l'impression à certains adultes qui ont vécu l'expérience d'être peu encadrés et soutenus dans leur cheminement.

L'importance de diminuer les ratios afin de favoriser l'entraide et la convivialité entre les apprenants et de permettre au formateur ou à la formatrice d'accorder l'aide nécessaire à chacun dans un cadre d'éducation formel émerge de notre analyse. En effet, notre étude révèle que les formateurs et les formatrices vivent parfois un sentiment d'incompétence dans leur tâche d'enseignant puisqu'ils n'ont pas les moyens ni le temps requis pour faire un suivi régulier auprès de chaque apprenant, vu le nombre trop grand d'individus pour le temps mis à leur disposition. Ainsi, les formateurs et les formatrices

ne se perçoivent pas comme étant en mesure d'offrir une formation de qualité basée sur les attentes et les besoins de chaque individu. Beder et Valentine (1990) ont découvert que, par rapport à la formation et aux perceptions que les formateurs et les formatrices en avaient, l'écart entre les besoins et les attentes des adultes peu scolarisés expliquerait peut-être le peu d'engagement de ces adultes, aspect également mis en évidence par Martin (1987), Hayes et Valentine (1989) et Horsman (1990). Notre analyse précise à ce propos que même si les formateurs et les formatrices du cadre d'éducation formel veulent répondre adéquatement aux besoins de ce type de clientèle, ce sont les conditions dans lesquelles ils ont à intervenir ainsi que les règles qui les régissent qui ne favoriseraient en rien la participation ou le maintien des personnes peu scolarisées en formation dans ce type de milieu. Les nombreuses règles et conditions institutionnelles (contrôle des absences, nombre limité d'heures de formation accordées, nombre obligatoire et de plus en plus élevé d'adultes requis pour démarrer un groupe, classe multi-niveaux, etc.) indisposent non seulement les adultes mais aussi les formateurs et les formatrices et ne leur permettent pas d'innover comme ils le souhaiteraient. Beder (1994) note aussi que le financement insuffisant provenant du gouvernement pour supporter les programmes en éducation des adultes, le statut précaire du personnel enseignant, la fragmentation des infrastructures administratives de même que le peu de pouvoir des formatrices et des formateurs à influencer les orientations des politiques ont une incidence sur la qualité des programmes et les possibilités d'innovation.

Aussi, nos données révèlent un autre élément important: l'ambiance des milieux du cadre d'éducation formel ne semble pas toujours propice à soutenir la motivation vu la présence massive des jeunes adultes de moins de vingt ans qui arrivent directement du secondaire avec des comportements de désintérêt, d'indiscipline, de jugement envers les difficultés des autres. Aussi, la présence massive des jeunes qui arrivent directement des polyvalentes, freine, et parfois même empêche les adultes à s'inscrire en formation. D'après les propos de formatrices et de formateurs et de personnes peu scolarisées, cette façon de faire biaise le portrait de l'éducation des adultes quant à la clientèle. Cette situation vient renforcer un aspect énoncé précédemment dans notre étude selon lequel les adultes ont des appréhensions à se retrouver avec des personnes plus jeunes dans la

classe et à se faire juger ou ridiculiser. Cet élément est également souligné par Long (2002) et Beder (1990).

Toutefois, il ressort de l'analyse que le quart des adultes interrogés préfèrent que la formation se donne dans un établissement scolaire plutôt que dans un lieu non formel. Long (2002) met également en évidence cette préférence des non-participants qui privilégieraient davantage une formation dans un cadre d'éducation formel. Selon nos résultats, ces adultes opteraient pour les lieux d'éducation formels puisqu'ils correspondent à leur expérience, plusieurs sont en effet inscrits à des niveaux plus avancés que l'alphabétisation et ne se reconnaissent donc pas dans la formation offerte dans les groupes populaires. D'autres préfèrent l'école parce que leur connaissance du milieu non formel est trop vague. Certains commentaires illustrent, à l'instar de Long (2002), l'attachement à l'école comme lieu officiel et reconnu du savoir. Néanmoins, dans notre recherche, le fait que nous ayons tenu compte des distinctions possibles entre les cadres d'éducation et du statut des répondants, à savoir des participants et des anciens participants qui ont connu les deux cadres d'éducation, est un atout indéniable. Contrairement aux résultats annoncés dans l'étude de Long (2002), selon laquelle les non-participants préféreraient suivre une formation dans une institution scolaire, nos résultats indiquent que plusieurs éléments des milieux formels sont des irritants pour les adultes peu scolarisés. Notons, de plus, qu'un nombre presque égal d'adultes interrogés, qu'ils soient des participants, des anciens participants ou même des non-participants, indiquent leur préférence pour les milieux non formels.

Mode de gestion de la formation non conforme à l'andragogie

Il émane de notre recherche que les obstacles à la participation peuvent découler du mode de gestion de la formation qui n'est pas suffisamment andragogique. Un des aspects qui ressort de notre analyse est que l'ensemble des expériences négatives passées, revécues ou appréhendées peut teinter l'attitude des adultes envers les enseignants. Cette attitude peut se traduire par la crainte de l'absence de relation chaleureuse, empathique ou conviviale avec les enseignants ou la peur de vivre des

problèmes ou des tensions avec eux. La perception négative des adultes peu scolarisés vis-à-vis des professeurs liée à leurs expériences scolaires antérieures est un obstacle à la participation pour les non-participants, comme le signale aussi Long (2002). Toutefois, selon notre analyse, il s'avère que la plupart des adultes interrogés qui ont vécu des expériences de formation émettent des commentaires positifs sur les formateurs et les formatrices que ce soit en milieu formel ou non formel, ce qui semble démontrer que les perceptions négatives et les appréhensions peuvent se transformer.

Étant donné l'importance accordée à la relation avec le formateur ou la formatrice, il n'est pas étonnant de constater que les adultes peu scolarisés émettent des réserves sur certaines approches qui ne facilitent pas les échanges et la convivialité. Il se dégage de nos résultats que les propos critiquent surtout les modes de transmission des connaissances davantage utilisés en milieu formel. Les modes d'enseignement principalement axés sur la transmission stricte du contenu des programmes, sans tenir compte des connaissances antérieures, des expériences et des capacités des apprenants à assimiler ces contenus d'apprentissage peuvent constituer un facteur de démotivation lors de la formation. Selon nos données, ces modes d'enseignement peuvent faire naître un sentiment de passivité chez l'apprenant qui se sent peu interpellé dans ce processus axé sur les connaissances, au détriment de la relation interpersonnelle, du processus d'apprentissage et de la compréhension réelle de la matière. Aussi, l'idée même d'assister à une formation dont les modes d'enseignement se composent surtout de cours magistraux peut décourager les adultes à s'inscrire étant donné la passivité et l'immobilité imposées.

De sérieuses réserves émanent également de notre étude concernant un modèle de formation récurrent, c'est-à-dire être confiné à réaliser individuellement des exercices micros-gradués. Ce modèle peut constituer un obstacle à la persévérance et à la réussite. En effet, d'après notre analyse, ce mode de formation donne l'impression aux apprenants d'être laissés à eux-mêmes pour assimiler les connaissances et d'évoluer dans un contexte d'apprentissage impersonnel et anonyme où l'atmosphère de la classe est silencieuse, figée et ennuyeuse. Nos résultats révèlent que les adultes semblent avoir

besoin d'un encadrement et surtout d'un accompagnement qui tiennent compte de leur cheminement et de leurs difficultés personnelles pour reprendre confiance dans leurs capacités d'apprendre, pour redécouvrir les savoirs plus scolaires et les apprivoiser. Le récent rapport de l'OCDE (2003), sur la formation des adultes dans neuf pays, souligne qu'il est impératif de revoir les modes andragogiques de transmission des savoirs, compte tenu, notamment, de l'importance des obstacles dispositionnels légués par l'expérience scolaire. Ce rapport mentionne qu'«il y a eu peu d'innovations sur la manière dont le savoir se transmet. L'enseignement et l'apprentissage sont toujours plus ou moins sur le même modèle: un enseignant qui transmet et des apprenants qui reçoivent»; étant donné qu'on sait qu'un grand nombre d'adultes ont été rebutés par le système scolaire traditionnel, il est dur d'imaginer qu'ils acceptent d'apprendre dans un cadre qu'ils ont fui en arrêtant l'école étant jeune (OCDE, 2003, p. 130). Nos résultats révèlent, de la part des adultes peu scolarisés, une préférence pour les cours où il y a de l'interaction, du travail d'équipe, des périodes d'explications en groupe, des formes variées de dialogue et d'animation, des visites de personnes-ressources, des discussions sur des thèmes pour maintenir l'intérêt et renforcer le sentiment d'appartenance au groupe et de cohésion.

Enfin, notre analyse révèle que des craintes ou des réserves sur les conditions et les modalités d'évaluation, soulignant davantage les erreurs que les succès, s'avèrent être un aspect problématique au plan andragogique. L'un des aspects qui ressort est l'utilisation d'évaluations sommatives qui sanctionnent les savoirs présumés acquis mais qui n'est pas suivie d'un retour sur la source ou l'étendue des erreurs. Comme il a été vu dans la partie sur les dispositions, les adultes peu scolarisés ont vécu par le passé des situations perpétuelles d'échecs et de jugements négatifs sur leurs capacités d'apprentissage, tant par leurs pairs que par les enseignants. À l'âge adulte, être ainsi mis devant un échec ou un jugement négatif par des évaluations sur leurs capacités peut renforcer ou confirmer leur faible sentiment de compétence. Notre analyse témoigne donc de l'importance fondamentale du respect et de l'utilisation d'un processus d'évaluation formative en soulignant de manière positive les progrès, le cheminement et les efforts pendant la

formation, afin de renforcer le sentiment d'accomplissement personnel et de rehausser le sentiment d'estime de soi.

Singularité des finalités de la formation

Nos résultats montrent que le fait que les formations proposées aux adultes non diplômés offrent peu de reconnaissance au-delà de la sanction du diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles constitue un obstacle pour tous les adultes qui poursuivent d'autres objectifs ou qui ne souhaitent pas s'engager dans cette voie. Il a été vu précédemment que les adultes souhaitent que la formation suivie leur apporte des avantages intéressants dans leur vie de citoyen, de parent, de travailleur. Or, il ressort qu'en dehors de l'atteinte du diplôme, il n'y a pas d'autres formes de reconnaissance qui pourraient être utiles sur le marché du travail. Selon certains propos de formateurs et de formatrices, les différentes instances gouvernementales impliquées dans la formation des adultes auraient surtout une vision «économique» de la formation, liée exclusivement à l'employabilité, qui ne rejoindrait pas ou peu les personnes faiblement scolarisées. À cet effet, Baril (2002, p. 54) note qu'au Québec, «les gouvernements successifs ont graduellement limité leur conception de l'éducation des adultes à des considérations d'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences de la croissance économique.»

Notre analyse démontre que pour plusieurs adultes peu scolarisés qui sont loin de l'atteinte du diplôme et qui vivent des difficultés d'apprentissage, il est décourageant de s'engager dans une formation très éloignée de l'atteinte du diplôme et ne comportant aucune forme de reconnaissance officielle. Cross (1981), à ce propos, mentionne que l'une des barrières institutionnelles est liée à la reconnaissance officielle de la formation, c'est-à-dire au constat des adultes que la formation ne conduit pas à des crédits ou à un diplôme. À cet égard, les adultes interrogés de notre étude soulignent l'importance de terminer une formation avec une certification ou une reconnaissance officielle. Cette forme sanctionnée ou officielle de la reconnaissance des savoirs et des compétences pourrait encourager les adultes à participer à une formation puisque d'une part, elle représenterait une satisfaction personnelle et une preuve des efforts fournis et, d'autre

part, elle permettrait de confirmer les apprentissages complétés en vue de les utiliser dans diverses sphères de leur vie ou de poursuivre éventuellement leur formation en ayant un parcours de formation reconnu.

Wagner (1984, 1997) a critiqué le sens d'une alphabétisation trop centrée sur le code et inscrite dans un parcours scolaire qui mène presque uniquement à la diplomation et qui conduit plusieurs adultes à un parcours sans issue. Notre analyse nous permet de constater que les adultes peu scolarisés interrogés sont très sceptiques à l'idée d'obtenir un diplôme pour diverses raisons. Or, la finalité de la majorité des formations offertes, du moins celles en milieu formel, est l'atteinte d'un diplôme professionnel ou général. Bref, notre analyse démontre la nécessité de sortir la formation des adultes de la seule logique de la diplomation et de trouver des finalités réalistes, atteignables et reconnues sur le marché du travail qui puissent stimuler les adultes à entreprendre une formation.

Discordance entre le discours et la volonté politique

Enfin, la perception de la part des formateurs et des formatrices d'une discordance entre le discours et la volonté politique et la réalité des pratiques sur le terrain émane de l'étude. Les résultats révèlent que pour les acteurs intervenant sur le terrain, les instances gouvernementales tiennent un discours porteur d'espoir et d'avenir sur la formation continue et l'éducation tout au long de la vie; elles sont cependant incapables de mettre en place des moyens concrets ou des dispositifs nécessaires à la réalisation des projets de formation. Les formateurs et les formatrices perçoivent que les décideurs ou les personnes responsables des politiques ne connaissent pas les conditions précaires dans lesquelles vivent les personnes peu scolarisées et les moyens qu'elles utilisent pour parvenir à franchir les difficultés de la vie quotidienne. À cet effet, ils témoignent que les règles de fonctionnement, les programmes de formation ainsi que toutes les structures mises en place tiennent très peu compte des personnes auxquelles ils s'adressent, faute de connaissance du vécu et des besoins de cette clientèle. Il apparaît également que le discours politique tenu par les instances gouvernementales ne considérerait pas les suggestions apportées par les personnes qui travaillent dans le

milieu auprès de cette clientèle peu scolarisée pas plus qu'il ne tiendrait compte de leur vision. De plus les formateurs et les formatrices affirment ne pas se sentir appuyés et soutenus par les hautes instances et ajoutent que des actions réalisables et concrètes devront être mises de l'avant si le but réel est d'atteindre l'objectif véhiculé dans le discours, soit d'offrir une formation tout au long de la vie à toute Québécoise et tout Québécois. Selon l'ICEA (2001), le nouveau rôle de l'État dans une perspective pluridimensionnelle et démocratique de l'éducation des adultes, devrait correspondre, entre autres, à rendre accessible l'éducation à tous les adultes et soutenir l'éducation des groupes sociaux les plus vulnérables, à porter une attention plus grande «à l'écoute des besoins éducatifs des adultes et à la transformation de l'offre de services éducatifs, à «accorder une place plus importante à la société civile et aux citoyens dans la définition des orientations, des objectifs qui devraient guider l'éducation des adultes et dans les actions qui les concrétisent», et, enfin, à «valoriser les formatrices et les formateurs d'adultes en leur offrant de bonnes conditions de travail, de la formation et une participation active dans les orientations de l'offre de services.» (ICEA, 2001, p. 23)

5.2 Réflexions en vue d'actions

Deux préoccupations majeures ressortent de notre recherche quant aux réflexions en vue d'actions. D'abord, peu d'études de nature qualitative ou quantitative ont approfondi la question de la «disposition» des adultes peu scolarisés face à leur participation à des activités de formation. Les obstacles de nature dispositionnelle sont souvent sous-estimés bien qu'ils constituent le champ le plus énigmatique de la recherche sur la participation à la formation des adultes peu scolarisés. De plus, très peu d'études ont donné la parole aux acteurs directement concernés pour décrire les obstacles à la participation en effectuant des entretiens, d'une part, auprès des formateurs et des formatrices et, d'autre part, auprès d'adultes peu scolarisés comprenant trois sous-groupes: des participants, des anciens participants à des activités de formation et des non-participants. Selon l'analyse de nos données, les obstacles de nature dispositionnelle peuvent constituer un frein majeur à la participation à des activités de

formation. Il est possible que des prédispositions négatives des personnes relativement à une participation à une activité de formation risquent d'annihiler toutes autres prédispositions qui seraient favorables. Également, l'opinion des adultes peu scolarisés ainsi que celle des formatrices et des formateurs doivent davantage être prises en considération dans les changements à apporter à la situation actuelle. Ces sujets apprenants et sujets enseignants sont au cœur de la problématique à l'étude, les réflexions en vue d'actions doivent donc prendre en compte leurs points de vue.

La notion d'expression de la demande de formation, qui constitue une ligne de fond de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, pourrait être largement liée aux dispositions des personnes. D'après notre recherche, la disposition des personnes peu scolarisées face à l'éducation semble un préalable à l'expression de la demande. Malgré les efforts consacrés dans la nouvelle Politique et le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue pour mettre de l'avant des propositions en vue de favoriser l'expression de la demande, il n'y a ni orientation ni action mises en évidence pour lever les obstacles au plan dispositionnel. À cet égard, nos orientations se distinguent et complètent les propositions qui ont été faites dans la nouvelle Politique.

5.2.1 L'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie

Les obstacles liés aux dispositions des personnes ne semblent pas insurmontables. D'abord, il convient de souligner que la quasi-totalité des adultes interrogés entretiennent une conception positive quant à l'importance et à l'utilité de l'école et de la formation des adultes. Les adultes estiment que l'école actuelle est très importante. Toutefois, près de la moitié en ont une perception négative par rapport à l'expérience de leurs enfants qui semblent vivre à l'école sensiblement les mêmes phénomènes que ceux qu'ils ont déjà vécus. En effet, il ressort que la plupart se souviennent d'avoir vécu, dès le début de leur vie scolaire, des expériences négatives de différentes natures. Par ailleurs, il est important d'insister sur le fait que les adultes interrogés ont signalé qu'ils

peuvent apprendre et qu'ils aiment apprendre lorsque la forme de transmission des connaissances tend à respecter leur rythme et correspond à leur style d'apprentissage. Toutefois, pour certains, dès que l'apprentissage est lié à l'école ou aux exigences de la société, ce terme devient négatif et désagréable.

L'ensemble des perceptions négatives face à l'école, à l'apprentissage et à l'intelligence semble lié largement au fait que ces adultes ont été victimes d'une école qui met davantage l'accent sur l'évaluation des personnes plutôt que sur leur apprentissage. Le besoin vital et fondamental d'apprendre, de s'actualiser, de connaître, de se dépasser semble avoir été altéré, masqué ou même éteint par une école sélective alors qu'il est certainement toujours présent au fond des personnes. La société doit reconnaître sa responsabilité par rapport au fait que le besoin fondamental d'apprendre des adultes peu scolarisés a été restreint par ses structures et ses institutions scolaires. Elle doit mettre de l'avant des mesures pour réactiver ce goût d'apprendre afin que les personnes redécouvrent le besoin de s'actualiser, de se développer, de se dépasser, de maîtriser leur vie et leur environnement afin de s'améliorer tout au long de leur vie. À cet effet, il est nécessaire d'approfondir une nouvelle orientation stratégique **«d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie»** pour réduire les obstacles à la participation et obtenir des retombées positives à long terme.

En ce qui concerne l'éducation tout au long de la vie et la formation continue, les orientations du MEQ sont fondamentales. Le ministère de l'Éducation affirme, et pour cause, que la société québécoise n'accorde pas assez d'importance à l'apprentissage tout au long de la vie. La visée générale de la Politique est d'encourager et de répondre à l'expression de la demande de formation, actions garantes d'une plus grande sensibilisation à l'importance d'une formation de base et d'une formation qui se poursuit tout au long de la vie. L'une des grandes orientations de la Politique est d'assurer, au plus grand nombre possible d'adultes, l'acquisition de la formation de base leur permettant d'assumer leur rôle fondamental dans la société et de leur fournir la base pour continuer d'apprendre tout au long de la vie et de «viser, pour le plus grand nombre, une formation de base riche et diversifiée, couronnée par un diplôme facilitant

l'intégration sociale et l'insertion dans le marché du travail», à savoir que «tout citoyen qui en a la capacité devrait avoir une formation de base satisfaisant aux normes sociales.» (MEQ, 2002a, p. 8) Il convient d'indiquer que le MEQ souligne l'importance de développer des actions diversifiées en relation avec les différentes difficultés que rencontrent les personnes peu scolarisées, notamment en alphabétisation et en ayant une préoccupation pour certains groupes de la population éprouvant des problèmes particuliers.

Également, le défi d'ancrer une culture de la formation continue afin de maintenir et de rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes est une autre orientation proposée dans la Politique. Le MEQ précise à ce propos, qu'en plus de la formation de base, l'actualisation et l'amélioration des compétences jouent un rôle majeur dans l'adaptation continue au changement qui caractérise la société actuelle. L'éducation et la formation continue des adultes seraient des atouts indispensables du progrès personnel, social et économique. À cet effet, il est important de signaler que le MEQ affirme l'importance de faire en sorte que cette conviction soit partagée par toutes et tous. Pour ce faire, à la base, la période de scolarisation obligatoire des jeunes doit insuffler le désir d'apprendre tout au long de la vie et par la suite, les milieux, qu'ils soient liés à l'emploi, à la vie courante ou à l'exercice de la citoyenneté, doivent valoriser et favoriser la formation continue. Le Ministère ajoute qu'«il faut viser à ce que chaque adulte, quelle que soit sa situation par rapport au marché du travail, se sente véritablement convié à se former tout au long de sa vie et soutenu dans ses efforts.» (MEQ, 2002a, p. 13)

Cette nouvelle orientation stratégique «d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» que nous suggèrent les résultats de notre recherche se distingue mais est complémentaire aux orientations et aux mesures proposées par la nouvelle Politique à l'égard de l'éducation tout au long de la vie et de la formation continue. En effet, les orientations du MEQ misent principalement sur l'objectif de l'acquisition de savoirs scolaires de base sanctionnés pour le plus grand nombre de québécois et le défi d'ancrer une culture de formation continue alors que la nouvelle orientation stratégique

«d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» viserait, quant à elle, la transformation du rapport qu'entretiennent les personnes peu scolarisées à l'égard de l'apprentissage, du savoir et de l'éducation.

À partir des données de notre étude, nous suggérons, comme réflexions en vue d'actions, qu'il faut préalablement ou parallèlement à la promotion de la formation de base et à l'enracinement d'une culture de la formation continue, investir sur «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» afin d'atténuer avant tout le sentiment négatif profond des personnes peu scolarisées envers le savoir et l'éducation. Ainsi, renforcer les prédispositions des personnes peu scolarisées vis-à-vis de l'apprentissage nous apparaît une voie susceptible de contribuer à valoriser et à reconnaître tant l'apprentissage en général, la scolarisation initiale et la formation à l'âge adulte comme un processus normal, intéressant et gratifiant.

Apprendre tout au cours de sa vie s'avère un besoin essentiel chez l'être au monde qu'est la personne. Ce besoin d'enrichissement de l'esprit doit s'exprimer aussi comme un droit avec le moins de contraintes possibles. Par l'information, les personnes peu scolarisées peuvent prendre conscience de ce besoin et découvrir que tout est mis en œuvre pour le combler parce que la société dans laquelle elles vivent fait la promotion de ce besoin et l'édifie comme un droit en minimisant les contraintes de son exercice.

L'éducation et la formation des adultes doivent non seulement viser à soutenir la concurrence des marchés, l'employabilité et la diplomation des personnes mais également et surtout offrir des services qui s'inscrivent dans un processus d'apprentissage tout au cours de la vie, outil essentiel de développement pour les personnes et les collectivités. L'enseignement initial autant que l'éducation des adultes doivent être considérés par la population comme des ressources essentielles dans le projet global d'apprentissage tout au long de la vie, lesquelles s'adressent aux personnes dans leur intégralité, à toutes les étapes de leur vie. Ce projet global doit être développé à partir du préscolaire afin que les personnes trouvent tout à fait normal d'apprendre et

de continuer à se former, à se perfectionner et à participer à des activités de formation qui répondent à leurs besoins personnels, professionnels et sociaux.

La promotion de «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» ne peut pas se réaliser que par une campagne de publicité ou par un programme d'information. Cette orientation stratégique ne peut se générer spontanément. Elle doit toucher tous les univers de l'éducation et être structurée et instituée. Elle s'inscrit dans la reconnaissance du droit à l'éducation. Ce droit est une responsabilité collective; l'État doit concrétiser la reconnaissance du droit à l'apprentissage et à la formation tout au long de la vie en créant des conditions nécessaires à son exercice effectif pour toutes les personnes ayant des besoins particuliers et en y affectant les ressources humaines et matérielles requises.

Cette nouvelle orientation stratégique «d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» pour réduire les obstacles à la participation suppose cinq corollaires:

- 1) Transformer le rapport au savoir et à l'apprentissage des personnes peu scolarisées.
- 2) Établir un programme d'information continu, non marginalisant et diversifié.
- 3) Mettre en place un service d'apprentissage tout au long de la vie.
- 4) Favoriser la prise de conscience des savoirs acquis.
- 5) Repenser le caractère «formaliste» des activités de formation.

- 1) Transformer le rapport au savoir et à l'apprentissage des personnes peu scolarisées

Plusieurs personnes interrogées estiment que le terme «apprentissage» leur semble positif et agréable. Toutefois, elles y apportent des nuances. Elles sont satisfaites de leurs manières d'apprendre dans la vie de tous les jours. Toutefois, pour certaines, à partir du moment où l'apprentissage est associé à l'école ou aux exigences de la société, il est perçu comme étant désagréable. À ce propos, les personnes indiquent être insatisfaites de leur manière d'apprendre, étant donné leurs difficultés, leur rythme lent d'apprentissage ou leurs besoins plus grands d'explications. Ainsi, pour plusieurs

adultes, le terme apprentissage est lié à leurs difficultés scolaires et plus spécifiquement à leurs difficultés en français.

Il ressort également des témoignages que l'éducation et la formation semblent peu valorisées et ne paraissent pas être une priorité pour certaines personnes peu scolarisées. Par exemple, le travail peut occuper un statut plus important que la formation. Le travail représenterait l'autonomie et une forme de valorisation sociale entretenue dans l'environnement social et familial de certains adultes interrogés. En outre, selon les formateurs et les formatrices, pour plusieurs personnes peu scolarisées nées au Québec, l'école serait une obligation dictée par la société, par la famille ou les proches.

Il est primordial de chercher à établir un rapport différent au savoir chez les personnes peu scolarisées en fonction des expériences scolaires qu'elles ont vécues. Il faut insister sur le fait que l'expérience d'apprentissage future peut être très différente de l'expérience scolaire initiale antérieure. Les dispositifs informationnels devraient mettre l'accent sur le fait qu'il y a des possibilités d'accéder au savoir autres que celles vécues auparavant. Les dispositifs devraient rendre sensibles les personnes au fait que l'humain est un sujet pensant, un sujet connaissant qui peut constamment nourrir sa pensée et connaître davantage, que ce pouvoir est intrinsèque. Ces dispositifs devraient reconnaître aux personnes leur pleine capacité d'apprendre et leur pouvoir d'apprendre.

- Inventorier divers dispositifs rejoignant les personnes peu importe leur âge, soit de la petite enfance au troisième âge, dans leurs environnements quotidiens respectifs (famille, centre de la petite enfance, institution d'enseignement, milieu de travail, résidence d'accueil, etc.) afin de faire l'éducation à l'apprentissage tout au cours de la vie. À titre d'exemple, les manuels scolaires ainsi que les livres de littérature enfantine et de littérature jeunesse devraient exposer aux jeunes des situations d'apprenants de tout âge dans divers cadres d'éducation, informel, non formel, formel. Ces dispositifs devraient montrer le plaisir, la joie à retirer de l'apprentissage, lesquels étant source de motivation.

- Valoriser dans la publicité tous les types d'apprentissage et la multitude des retombées possibles autant au quotidien que dans les finalités à plus long terme. Mettre en évidence, par l'information, les nombreux usages de l'apprentissage et de la participation à des activités de formation. Par exemple, promouvoir l'acquisition de nouveaux savoirs à la fois comme travailleur réel ou potentiel, comme parent, comme personne au plan personnel et interpersonnel ainsi que le plaisir de s'approprier ces savoirs avec des pairs ou avec d'autres apprenants.

- Il y a lieu de réfléchir sur le rapprochement de deux univers: l'enseignement initial et l'éducation des adultes. Au Québec, l'école et la formation s'actualisent par la présence de deux univers, celui de la formation des jeunes et celui de la formation des adultes. Rares sont les initiatives à ce jour où l'on a tenté de rapprocher ces deux milieux sur la base de la conception de l'apprentissage tout au long de la vie, de la prime enfance à l'âge adulte, voire à la retraite. Comment les institutions pourraient-elles exercer leur vocation en partenariat et en collaboration? Les écoles primaires constituent des lieux où les enfants développent leurs capacités à lire et à écrire, apprennent à maîtriser ces compétences primordiales dans leur cheminement scolaire et leur cheminement de vie. Les centres d'éducation des adultes et les groupes populaires d'alphabétisation se consacrent, pour leur part, à la formation commune et à la formation de base des adultes. Ces infrastructures scolaires se préoccupent toutes d'alphabétisme. Or, comment pourraient-elles créer des synergies qui seraient favorables à l'apprentissage d'adultes peu scolarisés qui ont des enfants à l'école? Cette voie pourrait être davantage exploitée au cours des prochaines années.

2) Établir un programme d'information continu, non marginalisant et diversifié.

Selon les résultats de notre étude, l'information actuelle ne semble pas disposer les personnes à participer à des activités de formation. La nouvelle orientation stratégique «d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» s'inscrit dans l'idée de produire des «campagnes d'éducation» qui portent sur la promotion de «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» de manière globale en présentant des modèles de

personnes de tout âge en situation d'apprentissage pour faire redécouvrir aux adultes d'abord un besoin d'apprentissage mais également de formation. Ces besoins pourraient être initiés par un programme d'information qui comporterait les trois principes suivants:

- a) Le programme d'information doit être continu, structuré et à long terme.
- b) Le message devrait utiliser une terminologie générale non marginalisante et qui ne mise pas sur des carences au plan de l'apprentissage ou de la scolarité des personnes.
- c) L'information doit être diversifiée

- a) Le programme d'information doit être continu, structuré et à long terme

«L'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» sous-entend une information continue, c'est-à-dire qu'elle doit être présente où les personnes évoluent au jour le jour (maison, école, centre commercial, église, banque, etc.). Plusieurs adultes peu scolarisés ont attiré notre attention sur l'importance d'informer les gens, et ce, de manière stratégique et structurée en faisant un suivi à long terme permettant ainsi d'encadrer et de soutenir les personnes dans leurs démarches. Ils suggèrent d'offrir l'information à la fois à des moments stratégiques et tout au cours de l'année, de publier un journal gratuit consacré à l'ensemble des activités de formation aux adultes dans la région ainsi que de développer un programme soutenu de recrutement. Ce programme impliquerait non seulement de la publicité mais un suivi personnalisé et soutenu accompagné de rencontres d'information et d'intégration.

- b) Utiliser une terminologie générale non marginalisante et qui ne mise pas sur des carences au plan de l'apprentissage, de la scolarité et de l'âge des personnes

Nos résultats montrent que miser sur l'acquisition ou l'utilisation des compétences de base dans un message ne semble pas éveiller l'intérêt des adultes vis-à-vis une participation à des activités de formation. La majorité des adultes peu scolarisés interrogés reconnaissent fortement l'importance de l'acquisition des compétences de

base et identifient de nombreux avantages personnels et sociaux à acquérir ou à posséder celles-ci. Mais pour eux, la promotion de l'acquisition des compétences de base ne semble tout simplement pas un moyen efficace pour les rejoindre, les motiver et les inciter à s'inscrire en formation des adultes. De l'avis des adultes peu scolarisés, ce message n'éveille pas leur intérêt, il correspond à un discours qu'ils considèrent «normal», acquis et répétitif. En outre, les termes employés pour dépeindre ou encourager l'acquisition et l'amélioration des compétences de base sont souvent associés par les personnes à l'analphabétisme ou l'éducation initiale. Dans la réflexion sur le développement d'un programme d'information dans une perspective «d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie», il est primordial de réfléchir sur comment véhiculer autrement les valeurs liées à la lecture et l'écriture et à l'acquisition des compétences de base sans que les personnes se sentent marginalisées et sur la façon d'éveiller l'intérêt des adultes.

Aussi, les personnes peu scolarisées interrogées dans notre étude remettent en question les termes qui les stigmatisent comme personnes et dont la résultante est la marginalisation sociale au lieu de l'inclusion. Pour contrer l'effet de marginalisation et d'étiquetage des personnes peu scolarisées, des formatrices et des formateurs du milieu formel proposent que les campagnes publicitaires portent davantage sur la promotion de l'éducation et le droit à l'éducation pour toutes et pour tous et non qu'elles soient scindées en secteurs, alphabétisation et autres. Selon eux, les termes «analphabètes», «alphabétisation» et même «formation de base» marginalisent et isolent les personnes peu scolarisées qui se sentent toujours mises à part et étiquetées.

Les messages et les contenus de l'information devraient être formulés afin de ne pas miser sur des carences au plan de l'apprentissage, de la scolarité et de l'âge qu'on devrait avoir pour apprendre. La nature de l'information ne devrait pas discriminer d'aucune sorte les adultes. Il faut réfléchir à l'utilisation d'une terminologie qui ne risque pas d'avoir un sens infantilisant et marginalisant pour les adultes. De plus, il est primordial que les personnes se reconnaissent un pouvoir d'apprenant adulte qui n'est pas supposé leur rappeler «leur manque de formation». À cet effet, les messages

devraient être préexpérimentés auprès de la clientèle à laquelle on s'adresse. Il faut demander aux gens comment ils reçoivent ces informations et ces messages. Il serait pertinent de recueillir des données afin d'évaluer si les adultes se sentent respectés par les messages véhiculés et de vérifier si les adultes attribuent leur participation au programme d'information.

Également, de manière à favoriser «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie», il s'avère judicieux de réfléchir à des processus afin d'éviter d'établir une scission, particulièrement entre l'alphabétisation et la formation commune, la formation de base des adultes et les autres secteurs de l'éducation. Par exemple, selon le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002c, p. 22), la première mesure afin de susciter l'expression de la demande de formation de la part des adultes est la promotion de la formation de base. Cette mesure se traduira, entre autres, par la mise en œuvre par le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et Emploi-Québec d'une campagne nationale de promotion de la formation de base ainsi que la poursuite par le ministère de l'Éducation de la campagne nationale de promotion de l'alphabétisation lancée à l'automne 2001. La scission des secteurs met en relief un manque au niveau de la formation et a un effet dévalorisant auprès des personnes peu scolarisées. Présenter la formation comme un processus «normal» sans miser sur les carences des adultes et en utilisant une terminologie correspondant à un perfectionnement des compétences qu'il soit en alphabétisation, de base ou continu permettrait d'une part, de proposer un projet de formation positif et porteur d'un sens commun pour les adultes et, d'autre part, de transformer l'image de l'éducation des adultes et de légitimer l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.

À cet effet, la Semaine québécoise des adultes en formation organisée par les partenaires sociaux, le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Emploi et la Solidarité sociale, dont l'objectif est de promouvoir la valorisation de l'éducation et la formation tout au long de la vie (MEQ, 2002a), semble une avenue qui respecte l'idée de la non-fragmentation des secteurs dans la promotion de l'éducation tout au long de la vie.

Aussi, ce type de promotion ne mise pas sur les carences des personnes dans sa terminologie. Néanmoins, ce type de promotion devrait être mis en œuvre de façon continue tout au cours de l'année (MEQ, 2002c).

c) L'information doit être diversifiée

Selon les témoignages des adultes, le manque d'information significative sur les activités de formation des adultes est également un élément essentiel à prendre en considération. L'information devrait porter sur divers objets liés à l'apprentissage mais aussi sur les activités de formation des adultes. L'information devrait être transmise par tous les médias de l'information.

La grande majorité des adultes peu scolarisés interrogés estiment qu'ils ne sont pas assez informés sur l'ensemble des activités de formation disponibles en éducation des adultes dans leur milieu. Il émane de notre étude qu'il y a un manque d'information sur l'existence de la formation des adultes et sur le droit d'y accéder, sur le déroulement des activités de formation, sur les différentes possibilités de formation, sur les ressources de soutien et les retombées diverses de la formation. La réflexion devrait porter sur:

- Comment transmettre adéquatement l'information sur la description de ce qui se passe concrètement dans les cours en éducation des adultes autant au regard du contenu, du mode de fonctionnement, de la clientèle qui y a droit et des retombées personnelles et sociales.
- Comment illustrer aux adultes la manière dont ils seront considérés et traités, les stratégies andragogiques du personnel enseignant, la façon dont leurs besoins seront identifiés et comment seront pris en compte leur développement personnel et social autant que leur développement au niveau scolaire.
- Comment offrir de l'information appropriée sur les lieux de formation, les types de formation, la description des cours offerts, sur les ressources de soutien existantes,

sur les programmes qui peuvent aider l'adulte à retourner en formation, sur le type de clientèle qui a droit à ces programmes de soutien, sur les démarches à entreprendre pour s'inscrire et sur les personnes ou les organismes à contacter pour obtenir ces renseignements sur les ressources.

- Comment mettre en place un système de la transmission informelle de l'information par les pairs comme moyen de diffuser l'information.

3) Mettre en place un service d'apprentissage tout au long de la vie

Les adultes interrogés évoquent comme obstacle la difficulté de se faire orienter adéquatement lors des démarches d'engagement; ces difficultés peuvent se traduire, par exemple, par des délais trop longs avant d'obtenir une place dans un cours, des réponses jugées inadéquates, contradictoires ou confuses. La moindre difficulté éprouvée lors de l'inscription peut justifier un retrait de l'adulte peu scolarisé, confirmant ses doutes quant à l'utilité de la démarche. Selon les propos recueillis chez l'ensemble des formatrices et des formateurs du milieu formel, le moment de l'accueil est déterminant. L'effort que fournit la personne peu scolarisée pour franchir cette première étape est tellement difficile, qu'à la première embûche, elle tend à abandonner, vivant à nouveau un sentiment d'échec qui lui rappelle son passé scolaire. Il semble que les services d'accueil dans le milieu formel soient déficients, voire inexistant dans certains cas.

Également, comme il a été vu précédemment, un des aspects important signalés par les personnes peu scolarisées est le manque d'information sur les ressources de soutien à la formation. Un adulte peu scolarisé estime que l'accès direct à l'information pour obtenir des renseignements permettrait aux personnes de ne pas être obligées de faire des recherches et de se décourager. Mentionnons aussi que certains adultes peu scolarisés accordent un rôle important aux organismes gouvernementaux et aux organismes communautaires et à buts non lucratifs pour la transmission de l'information. Les répondants souhaitent se faire offrir l'information sans aucune obligation de leur part

tout en percevant un respect et une compréhension des différents diffuseurs de l'information.

Ces résultats nous amènent à considérer l'importance de la mise en place d'un «Service d'apprentissage tout au long de la vie». D'après la Politique du ministère de l'Éducation, «afin d'amener les adultes à entreprendre un projet de formation, plus particulièrement en formation de base et favoriser leur persévérance et leur réussite, les services d'accueil et de référence des adultes seront améliorés et comprendront des services de conseil et d'accompagnement.» (MEQ, 2002, p. 7) Ces services d'accueil auraient, entre autres, les responsabilités suivantes: a) aider les adultes à préciser leur projet de formation et, le cas échéant, les diriger vers d'autres services appropriés pour répondre à leurs demandes, notamment vers des organismes d'action communautaire autonomes; b) accompagner et conseiller les adultes tout au long de leur démarche. Une approche harmonisée entre l'ensemble des autres organisations offrant également des services d'accueil et de référence et ceux des réseaux scolaires sera assurée.

Le MEQ mise sur le partenariat et la gestion complice de tous les acteurs de l'éducation des adultes et de la formation continue. Ces orientations et actions du MEQ, conjuguées avec les données de notre recherche nous conduisent à inviter à réfléchir à la question suivante: n'y aurait-il pas lieu de mettre en place un «Service d'apprentissage tout au long de la vie» dans chaque sous-région, un service indépendant et permanent qui chapeauterait et serait au service de l'ensemble des structures d'éducation qui offrent des activités de formation des adultes autant dans un cadre d'éducation formel (centres d'éducation des adultes, soit les services d'alphabétisation, de formation à l'intégration sociale, d'insertion socioprofessionnelle et de francisation) que non formel (groupes populaires d'alphabétisation et organismes d'action communautaire autonomes) ainsi que des organismes qui oeuvrent ou qui sont en lien avec le réseau de l'éducation (CLSC, Emploi-Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, centres communautaires, centres des femmes et d'hébergement pour femmes victimes de violence, etc.)? Cette structure proactive serait une source de référence et un service d'accompagnement et de soutien.

4) Favoriser la prise de conscience des savoirs acquis

Notre recherche montre que la sous-évaluation des compétences des adultes à l'entrée en formation, à la fois par rapport aux acquis scolaires et par rapport aux compétences acquises au cours de leur vie d'adulte et de travailleur, peut constituer un obstacle. Les adultes peu scolarisés souhaiteraient que toutes formes de savoirs soient davantage reconnues. Cette reconnaissance permettrait non seulement de réduire le temps de formation mais également de renforcer l'estime de soi.

Concernant la reconnaissance des acquis et des compétences, les orientations de la nouvelle Politique sont cohérentes avec les résultats de notre recherche. Le MEQ affirme que celle-ci apparaît comme un levier majeur pour la dynamique de la formation continue, c'est-à-dire «qu'il faut reconnaître formellement aux adultes peu scolarisés les divers savoirs et compétences qu'ils ont acquis depuis leur sortie du système scolaire tout en leur donnant accès à la formation qui viendrait les compléter, selon des modalités prenant en compte leurs besoins et leur situation particulière.» (MEQ, 2002a : 9) Le Ministère (MEQ, 2002a, p. 9) affirme que «dans ce contexte d'accessibilité, il est essentiel de donner aux établissements d'enseignement le soutien nécessaire pour instaurer les services appropriés, notamment en regard de la formation manquante et des services d'accompagnement pour les personnes en démarche de reconnaissance des acquis.» Ces services d'accueil et d'accompagnement auront la responsabilité de «conseiller sur les possibilités de reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences, sur les activités de mise à niveau opportunes et sur tout autre service éducatif susceptible de répondre aux besoins des personnes.» (MEQ, 2002c, p. 8)

Néanmoins, un autre élément est important à considérer d'après nos résultats: le manque de confiance des adultes peu scolarisés face à leurs capacités d'apprendre. Les personnes peu scolarisées auraient beaucoup de difficultés à identifier leurs compétences et leurs habiletés. Elles auraient l'impression de ne pas être compétentes dans aucun domaine. Elles se décrivent souvent par la négative, c'est-à-dire par ce qu'elles n'ont pas ou ne sont pas. La perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de

l'intelligence s'avère être un obstacle étant donné qu'elle est très vive dans le vécu et le discours des adultes peu scolarisés interrogés. Le manque de confiance en ses capacités est alors accompagné de la peur de se faire juger et de la crainte de ne pas réussir. Ces perceptions négatives amènent les adultes peu scolarisés à avoir des appréhensions et à vivre une insécurité face à l'idée d'une participation à des activités de formation.

Nos réflexions nous permettent d'affirmer qu'en amont de la reconnaissance formelle des acquis et des compétences qui sont des éléments très importants selon notre étude et qui sont pris en compte dans les orientations de la nouvelle Politique, il y a la connaissance de ces savoirs acquis par la personne elle-même avant que les connaissances soient jugées formellement et sanctionnées de l'extérieur. Avant d'entreprendre une formation, la personne peu scolarisée doit savoir qu'elle sait, elle doit être guidée dans la connaissance et la prise de conscience de ce qu'elle sait afin qu'elle constate le foisonnement de ses savoirs et qu'elle ne soit pas uniquement centrée sur l'idée qu'elle ne sait pas étant donné son aventure scolaire antérieure. La personne peut passer du savoir qu'elle ne sait pas au savoir de ce qu'elle sait et sur cette base identifier des savoirs à acquérir et s'engager dans la conquête de nouveaux savoirs.

Il est impératif de conscientiser les personnes vis-à-vis de leurs propres acquis et connaissances. Une société doit permettre à ses membres de faire cette prise de conscience. Connaître ses savoirs, en prendre conscience, pourrait engendrer une motivation à augmenter son répertoire de savoirs. Il y a un savoir-faire à développer pour conscientiser les personnes face à leur savoir acquis:

- Chaque milieu d'éducation des adultes devrait offrir gratuitement la possibilité que soient mises en évidence ses connaissances et compétences afin de faire constater aux personnes peu scolarisées qu'on est que grâce à ce qu'on a appris et qu'on sera que grâce à ce qu'on apprendra. Ce savoir-faire devrait être développé dans le cadre de la mise en œuvre d'un service gratuit de connaissance des savoirs acquis de manière à valoriser chez les personnes peu scolarisées l'idée d'apprendre pour soi et d'augmenter son répertoire de savoirs. Cette connaissance et cette prise de

conscience des savoirs acquis devraient être l'essence même du service d'apprentissage tout au long de la vie proposé précédemment.

5) Repenser le caractère «formaliste» des activités de formation

Dans la perspective de «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie», les témoignages des adultes et des formatrices et des formateurs amènent à proposer comme réflexions en vue d'actions de repenser le caractère «formaliste» des activités de formation. Ce formalisme est remis en question par rapport aux trois aspects suivants:

- La singularité des finalités de la formation, à savoir qu'il serait préférable de **a)** ne pas restreindre «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» à une vision socioéconomique et à la seule logique de la diplomation.
 - La diversification des lieux de formation, c'est-à-dire de **b)** la nécessité de renforcer la portée et le rôle accordés aux activités de formation dans un cadre d'éducation non formel.
 - **c)** Modifier le formalisme des modalités pédagogiques des formations offertes dans le cadre d'éducation formel vers une visée andragogique de la formation.
- a) Ne pas restreindre «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» à une vision socioéconomique et à la seule logique de la diplomation

«L'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» ne doit pas uniquement être restreinte à une vision économique de l'apprentissage. L'organisation de l'éducation des adultes dans le cadre d'éducation formel doit s'ouvrir à tout type d'apprentissage. En effet, selon les propos des adultes peu scolarisés et des formatrices et formateurs, les finalités de la formation axées essentiellement sur le diplôme qui conduit à l'emploi constituent un obstacle à la participation. Bien que la visée d'une plus grande employabilité est importante et inévitable dans notre société, dans une perspective

«d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie», il ne faut pas uniquement se limiter à cette visée.

Les formatrices et les formateurs des deux cadres d'éducation ainsi que les adultes peu scolarisés qui sont les plus éloignés de l'obtention du diplôme, ont relevé des propos semblables, à savoir qu'il est très difficile de trouver une motivation à s'inscrire en formation et de maintenir cette motivation quand on sait pertinemment que le but ne sera jamais atteint ou que les efforts ne seront pas reconnus, même socialement. Ils ont proposé qu'il y ait deux avenues ou chemins différents de reconnaissance de la formation: l'un orienté vers l'emploi et l'autre vers la citoyenneté.

À cet effet, notre analyse révèle que trop souvent les formations de base sont peu accessibles au regard des mesures de soutien financier si l'objectif des personnes ne s'inscrit pas dans une logique de diplomation professionnelle. Cette situation crée un obstacle chez certaines personnes qui voudraient accroître leurs connaissances et réduit leurs chances de finalement accéder à un diplôme même si l'objectif de départ ne visait pas une certification.

Aussi, il émane de notre analyse que si les lieux d'éducation non formels sont associés pour plusieurs à l'acquisition des apprentissages de base en lecture et en écriture, les milieux formels, eux, désignent les lieux pour compléter le secondaire ou accéder à une qualification professionnelle. De nombreux adultes considèrent ces lieux comme inaccessibles. Beaucoup d'adultes peu scolarisés interrogés ne se reconnaissent pas dans la structure offerte par les milieux formels d'éducation. Cette structure leur apparaît peu adaptée étant donné leurs difficultés d'apprentissage et le fait d'avoir quitté l'école depuis longtemps ou de ne pas avoir d'objectif de qualification. Les adultes interrogés affirment qu'ils sont inconfortables quand le cadre d'éducation est trop formel. Il semble que l'univers du cadre d'éducation formel ne concorde pas avec l'univers de certaines personnes peu scolarisées. Parallèlement, quelques adultes interrogés préfèrent que la formation se donne dans un cadre d'éducation formel plutôt que dans un lieu non formel, souvent parce qu'ils correspondent à leur expérience, c'est-à-dire que plusieurs

sont inscrits à des niveaux plus avancés que l'alphabétisation et ne se reconnaissent donc pas dans la formation offerte dans les groupes populaires et aussi parce qu'ils éprouvent un attachement à «l'école» comme lieu officiel et reconnu du savoir. Ce clivage entre le formel et le non formel n'a pas sa raison d'être. La nouvelle politique tend à renforcer celui-ci.

En effet, bien que le MEQ affirme qu'il reconnaîtra légalement les organismes d'action communautaire autonomes, il souligne (MEQ, 2003c, p. 11) que: «les commissions scolaires conserveront la responsabilité finale de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, de l'évaluation sommative et de la sanction; les organismes d'action communautaire autonomes en alphabétisation s'adresseront prioritairement aux adultes qui font le choix de ne pas retourner à l'école, qui désirent poursuivre leur formation sans viser une reconnaissance officielle de la part du ministère de l'Éducation (attestation, diplôme, certificat) ou encore qui ne sont pas prêts, pour diverses raisons d'ordre personnel ou psychosocial, à intégrer ou réintégrer le système scolaire.»

Cette façon de voir tend à dévaluer la formation offerte par les organismes d'action communautaire autonomes comme si elle ne constituait pas un lieu sérieux d'apprentissage de savoirs scolaires. Également, elle dévalorise et marginalise les personnes peu scolarisées qui ne s'inscrivent pas dans une logique de diplomation et qui ne semblent pas pouvoir atteindre le «socle» de la formation de base qui leur permettra d'améliorer leur apprentissage tout au long de la vie. Les personnes peu alphabétisées semblent exclues des institutions scolaires si elles ne s'inscrivent pas dans une logique de diplomation au regard de leurs finalités. Par ces orientations, le MEQ impose aux personnes peu scolarisées des lieux de formation. Dans une perspective «d'apprentissage tout au long de la vie» il faut investir sur l'inclusion au lieu de l'exclusion. Bien qu'il soit important que certaines personnes peu scolarisées se reconnaissent davantage à travers l'univers du cadre d'éducation non formel, rien n'empêche qu'ils se reconnaissent aussi dans l'univers du cadre d'éducation formel. L'inclusion implique une ouverture du cadre d'éducation formel et cette inclusion ne

sera possible que lorsque le discours ne se limitera plus à l'économie, à la diplomation et à l'employabilité.

- b) Nécessité de renforcer la portée et le rôle accordé aux activités de formation dans un cadre d'éducation non formel

Bien que certains adultes interrogés préfèrent que la formation se donne dans un établissement scolaire, notons qu'un nombre presque égal d'adultes interrogés indiquent leur préférence pour les milieux non formels. Les avis englobent la petite taille des groupes, la relation chaleureuse établie avec les formateurs et les formatrices, l'ambiance familiale et conviviale avec les autres apprenants, la souplesse des règlements.

Il y a lieu de renforcer la place des activités de formation offertes dans un cadre d'éducation non formel. Dans une optique «d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie», il apparaît que ces activités de formation devraient être davantage reconnues et appuyées, non seulement au regard de l'institutionnalisation de ce cadre d'éducation mais aussi concernant celui des savoirs transmis au sein de ce cadre. Il est essentiel de valoriser l'alphabetisation et également les autres savoirs qui correspondent aux besoins exprimés par les adultes afin de mieux fonctionner dans la société. Il faut promouvoir chez les adultes peu scolarisés l'obtention des pleins pouvoirs du choix des lieux pour leur participation à des activités de formation et aussi reconnaître les apprentissages acquis dans ces différents lieux. À cet égard, les adultes interrogés de notre étude témoignent de l'importance de terminer une formation avec une certification ou une reconnaissance officielle qu'elle soit réalisée dans un cadre formel ou non formel. Cette forme sanctionnée ou officielle de la reconnaissance des savoirs et des compétences pourrait encourager les adultes à participer à une formation puisque d'une part, elle représenterait une satisfaction personnelle et une preuve des efforts fournis et, d'autre part, elle permettrait de confirmer les apprentissages complétés en vue de les utiliser dans diverses sphères de leur vie ou de poursuivre éventuellement leur formation en ayant un parcours de formation reconnu.

- c) Modifier le formalisme des modalités pédagogiques des formations offertes dans le cadre d'éducation formel vers une visée plus andragogique de la formation

Le fait que nous ayons tenu compte dans notre recherche des distinctions possibles entre les cadres d'éducation et du statut des répondants soit des participants et des anciens participants qui ont connu les deux cadres d'éducation est un atout indéniable, car nos résultats indiquent que plusieurs éléments des milieux formels sont des irritants pour les adultes peu scolarisés. En effet, plusieurs aspects liés aux activités de formation dans un cadre d'éducation formel ont été soulignés par les adultes ainsi que les formatrices et formateurs, et ce, du milieu formel majoritairement. Au plan de la transmission des connaissances, le formalisme des modalités pédagogiques de formation offertes dans le cadre d'éducation formel est questionné puisqu'il ne correspond pas à une vision andragogique de la formation.

Le milieu d'éducation formel peut constituer en soi un obstacle à la participation, particulièrement pour les adultes les plus faiblement scolarisés que ce soit au plan de l'inaccessibilité de la formation offerte, des programmes trop courts de soutien financier pour atteindre les résultats escomptés, des règles rigides de fonctionnement, des ratios trop élevés, d'un modèle de formation récurrent de réalisation individuelle d'exercices micros-gradués, d'évaluations sommatives et de la présence massive des jeunes adultes. Les formateurs et formatrices mettent en évidence qu'ils ont des connaissances des modes andragogiques, mais ils constatent qu'ils peuvent difficilement les mettre en application étant donné les nombreuses règles institutionnelles, le contrôle des absences, le nombre limité d'heures de formation accordées, le nombre de plus en plus élevé d'adultes nécessaires pour démarrer un groupe. Les adultes peu scolarisés et les formatrices et formateurs voudraient un cadre d'éducation formel plus souple et adapté aux difficultés d'apprentissage. À cet égard, la Politique (MEQ, 2002a) ne présente pas une philosophie andragogique claire et des modalités pédagogiques cohérentes.

Au plan andragogique, le cadre d'éducation formel devrait prendre exemple et s'inspirer davantage des activités de formation offertes dans le cadre d'éducation non formel: une

organisation pédagogique qui offre le temps et le soutien nécessaires à l'acquisition des connaissances ainsi que des activités d'apprentissage liées aux intérêts et aux besoins des adultes, où il y a de l'interaction, du travail d'équipe, des périodes d'explications en groupe, des formes variées de dialogue et d'animation, des visites de personnes-ressources, des discussions sur des thèmes pour maintenir l'intérêt et renforcer le sentiment d'appartenance au groupe et de cohésion. Aussi, les adultes désirent que leurs savoirs soient reconnus et que cet aspect soit pris en considération non seulement à l'étape des démarches d'engagement mais aussi au cours des activités de formation, c'est-à-dire à la fois avant et tout au long de la formation.

En somme, il ressort des témoignages que les adultes veulent apprendre:

- par l'entremise de la communication interactive, base de l'apprentissage;
- dans un environnement de respect, du fait qu'ils sont des sujets connaissant;
- à construire leurs connaissances nouvelles à partir de leurs connaissances antérieures;
- dans une perspective d'évaluation informative, c'est-à-dire d'une évaluation qui informe la personne des pas qu'elle fait au plan de l'apprentissage;
- sur la base du partage entre pairs, de la solidarité et de la réalisation de projets personnels et collectifs.

5.2.2 Les implications de «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie»

Un fait important se dégage des témoignages des adultes: les obstacles liés aux conditions matérielles précaires vont au-delà du manque d'argent et des coûts découlant de la participation à une activité de formation. En effet, les conditions matérielles précaires constituent un obstacle qui résulte du manque d'argent lié aux coûts directs (achat de livres et de matériel scolaire, frais d'inscription) et indirects (garderie, frais de transport ou essence, habillement décent) d'une participation à une formation, mais ces conditions affectent aussi l'ensemble de l'organisation de la vie des personnes peu scolarisées pour combler ne serait-ce que les besoins essentiels à leur survie. Il est

capital d'améliorer les conditions de vie précaires des personnes peu scolarisées afin de lutter contre l'analphabétisme. Il est nécessaire d'augmenter les programmes de luttes contre la pauvreté. De plus, dans une perspective «d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie», la mise en application d'une «scolarité minimale garantie» au lieu de l'âge obligatoire de 16 ans et une «formation continue garantie» seraient des avenues à étudier. L'amélioration des conditions de vie des personnes peu scolarisées est primordiale puisque «l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» n'est possible que dans un contexte où les éléments structurels (emploi, qualité de vie, participation sociale) permettent une actualisation des besoins de formation des personnes au niveau individuel.

Également, les adultes ont fait ressortir d'autres aspects liés aux situations de vie qui constituent des obstacles à la participation. Ainsi, la nature et les conditions du travail peuvent représenter un obstacle à la formation pour les adultes peu scolarisés. La nature précaire et peu spécialisée des emplois dans lesquels travaillent ces adultes incite peu à la formation. Dans ce contexte, rares sont les employeurs qui offrent des formations sur les lieux de travail et généralement les formations suivies sur une base personnelle ne sont pas reconnues par ces derniers. Aussi, la difficile conciliation travail-étude a été identifiée comme étant un obstacle à la participation dans notre recherche. En outre, les impératifs familiaux sont également identifiés comme pouvant être un obstacle à la participation à la formation. Les responsabilités familiales liées aux soins donnés aux membres de la famille ou de l'entourage immédiat, particulièrement les soins apportés aux enfants, sont des obstacles évoqués dans notre étude. À cet égard, il convient de signaler que plusieurs conditions facilitantes à la participation liées aux situations de vie des personnes sont proposées dans la nouvelle Politique et le Plan d'action (par exemple, les différentes mesures liées à la formation continue liée à l'emploi, l'effort financier d'Emploi-Québec en faveur de la formation de base, la meilleure accessibilité à la formation à temps partiel, une formation adaptée aux jeunes mères, un soutien financier pour le transport, les services de garderie et le matériel scolaire pour les jeunes adultes).

Il résulte également de cette recherche que l'emploi du temps apparaît comme étant un aspect qui peut constituer un obstacle à la participation. À ce propos, il ressort de notre analyse que le motif de non-participation relié au «manque de temps» est relatif. Il semble que l'obstacle à la participation à des activités de formation n'est pas le temps, mais bien l'emploi du temps des adultes. Selon notre analyse, le manque de temps pourrait être une raison qui dissimule d'autres motifs, ou encore des priorités différentes, d'autres façons d'entrevoir la vie, l'apprentissage et le développement. Ainsi, l'orientation stratégique de l'éducation à «l'apprentissage tout au long de la vie» et les moyens pour la mettre en œuvre proposés dans cette recherche pourraient faire en sorte que les dispositions négatives des personnes peu scolarisées vis-à-vis de l'apprentissage et de l'éducation se transforment positivement. Elle pourrait permettre de mieux disposer les adultes peu scolarisés et d'éveiller leur intérêt et leur motivation face à l'apprentissage et à la participation à des activités de formation. Cette prédisposition pourrait faire en sorte que les adultes fassent de l'éducation une priorité ou du moins un élément plus important qu'actuellement et qu'ils utilisent et investissent davantage de leur temps pour des activités d'apprentissage et de formation.

CONCLUSION

Les objectifs de cette recherche étaient d'analyser les obstacles qui freinent la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel ou non formel et de comparer ces obstacles selon quatre groupes d'informatrices et d'informateurs, soit des participants et des anciens participants à des activités de formation, des adultes n'ayant jamais participé à de telles activités et des formatrices et des formateurs.

L'approfondissement des obstacles à la participation des adultes peu scolarisés semblait essentiel pour plusieurs raisons. Depuis plus de dix ans, les enquêtes sur la littératie et l'éducation des adultes révèlent une situation préoccupante au Québec. En 2001, environ 30 % des adultes du Québec âgés de 20 ans et plus n'avaient pas obtenu le diplôme d'études secondaires. Mais bien que le tiers de la population n'avait pas ce diplôme, le taux de participation de celle-ci à la formation était le plus bas au Canada. En outre, le seuil du diplôme d'études secondaires est dorénavant jugé minimal; les adultes peu scolarisés ont pour la plupart quitté l'école sans avoir acquis les compétences de base nécessaires afin d'étendre leurs connaissances et leurs habiletés, de s'intégrer à la société et d'y fonctionner de façon appropriée. De plus, la recension des écrits scientifiques a mis en évidence que les études sur la participation ont rarement permis l'analyse de données de nature qualitative et que peu se sont intéressées à explorer en profondeur les motifs des non-participants, particulièrement les moins scolarisés. En somme, on ne comptait à ce jour aucune étude systématique et propre à l'éducation des adultes au Québec portant spécifiquement sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés.

Afin d'atteindre les objectifs, 48 entrevues individuelles semi-dirigées ont été conduites auprès de personnes peu scolarisées et 9 groupes de discussion de 6 à 12 formatrices et formateurs du cadre d'éducation formel et non formel ont été formés. Le processus de cueillette, de traitement et d'analyse des données a été guidé par un cadre de référence

suivant les catégories conceptuelles d'obstacles à la participation proposées par Cross (1981) et développées par la suite par Darkenwald et Merriam (1982): dispositionnelles, situationnelles, institutionnelles et informationnelles.

L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence différents aspects liés à chacune des dimensions du cadre de référence soit les obstacles liés aux situations de vie des personnes, à la disposition des personnes, à l'information et aux institutions.

Notre étude fait ressortir cinq principaux aspects liés aux situations de vie qui constituent des obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation. Les conditions matérielles précaires dans lesquelles vivent les personnes peu scolarisées, la nature et les conditions de travail au sein desquelles évoluent celles-ci, ainsi que les impératifs familiaux qui concernent particulièrement la situation des femmes peuvent être des freins à la participation à des activités de formation. Aussi, le fait que le travail est souvent considéré prioritaire sur la formation semble créer des résistances à s'inscrire en formation. Enfin, l'emploi du temps apparaît comme étant un aspect qui peut constituer un obstacle à la participation. Le manque de temps pourrait être une raison qui dissimule d'autres motifs, ou encore des priorités différentes, d'autres façons d'entrevoir la vie, l'apprentissage et le développement.

Il se dégage six principaux aspects liés aux dispositions des personnes qui constituent des obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation. Les rapports qu'entretiennent les adultes peu scolarisés à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, les expériences scolaires éprouvantes et certaines perceptions négatives de l'école et la formation ainsi que la perception négative de soi au plan de l'intelligence et de l'apprentissage sont des éléments essentiels à prendre en compte à concernant les obstacles. En fait, il ressort que le principal savoir que les personnes auraient retenu de leur cheminement initial est qu'il ne correspondait pas aux normes scolaires formelles d'apprentissage. De plus, l'avancement en âge des adultes et les retombées lointaines de la formation peuvent engendrer des résistances vis-à-vis la participation à une formation. Enfin, l'absence de culture de formation structurée dans

certaines familles québécoises a été soulignée comme un frein à la participation à des activités de formation.

Il émane trois principaux aspects liés à l'information. En plus du manque flagrant d'informations significatives sur les activités de formation, le contenu inadéquat des messages actuels et l'emploi de terminologies péjoratives sont des éléments qui peuvent créer des obstacles à la participation.

Six principaux aspects liés aux institutions constituent des obstacles à la participation des personnes peu scolarisées à des activités de formation. Ainsi, des écueils lors des démarches d'engagement peuvent nuire à la participation. Aussi, des programmes restrictifs de soutien financier pour suivre une formation peuvent créer des obstacles. Enfin, trois éléments particuliers ressortent de notre recherche: premièrement, le formalisme du cadre d'éducation, deuxièmement, une gestion de la formation non conforme à l'andragogie et, troisièmement, les finalités trop singulièrement liées à la diplomation de la formation; ces éléments rappelleraient trop souvent aux personnes ce qu'elles ont vécu lors de leur cheminement scolaire initial.

L'ensemble des résultats de notre étude nous ont amené à proposer une nouvelle orientation stratégique «d'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie» pour réduire les obstacles à la participation et obtenir des retombées positives à long terme.

Finalement, nous avons identifié certaines limites quant aux résultats de cette recherche. En premier lieu, les résultats de l'analyse portent sur du matériel empirique provenant d'entrevues individuelles effectuées auprès de 48 sujets adultes peu scolarisés selon trois statuts et de neuf groupes de discussion de 6 à 12 formateurs et formatrices. Nous sommes conscients que nous bénéficions essentiellement de l'opinion de ces informateurs et informatrices sur les obstacles à la participation. Également, il est évident que le champ de l'éducation des adultes et que la problématique de la participation et de la non-participation ne se limitent pas à ces sujets peu scolarisés et qu'il aurait été intéressant d'examiner en parallèle les obstacles de sujets davantage

scolarisés qui participent, par exemple, à des formations professionnelles continues en entreprise ou à des activités de formation en enseignement supérieur. Toutefois, les objectifs de la recherche n'aspirent pas à des généralisations théoriques ou empiriques sur les obstacles à la participation à l'éducation des adultes au Québec mais bien à identifier et décrire les obstacles à la participation à des activités de formation de base de ce groupe de sujets en particulier soit des adultes peu scolarisés. Par conséquent, circonscire l'analyse à ces sources de données a permis de comprendre en profondeur les obstacles réels à la participation perçus par ces informateurs et informatrices.

Au terme de cette étude, nous proposons quelques pistes pour des recherches ultérieures:

- Le manque de temps comme raison de non-participation est relatif. Il serait intéressant d'interroger les personnes peu scolarisées sur les causes profondes cachées derrière les causes apparentes reliées au temps.
- Au plan de la transmission des connaissances, le formalisme des modalités pédagogiques de formation offertes dans le cadre d'éducation formel est questionné, puisqu'il ne correspond pas à une vision andragogique de la formation. Il serait important de conduire des recherches-actions dans les milieux de formation qui soient axées spécifiquement sur le développement de modes pédagogiques moins formalistes et ayant une visée plus andragogique.
- L'école et la formation, au Québec, s'actualisent par la présence de deux univers, celui de la formation des jeunes et celui de la formation des adultes. Rares sont les initiatives prises, à ce jour, pour tenter de rapprocher ces deux milieux sur la base de la conception de l'apprentissage tout au long de la vie, de la prime enfance à l'âge adulte, voire à la retraite. Il pourrait être pertinent d'effectuer des recherches collaboratives dans les milieux éducatifs afin de rapprocher ces deux univers de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Apt, P. H. (1978). Adult Learners and Higher Education : Factors Influencing Participation or Nonparticipation Decisions. *Alternative Higher Education*, 3(1), 3-11.

Baran, J., Bérubé, G., Roy, R., Salmon, W. (2000). *Éducation et formation des adultes au Canada : les principales lacunes en matière de connaissances* (Document de recherche R-00-6F). Hull, Québec : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.

Baril, D. (2002). Avons-nous encore de l'éducation des adultes? *Le Monde Alphabétique*, printemps, 1992, 53-60. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Beder, H. (1989). Purposes and Philosophies. Dans S. B. Merriam et P. M Cunningham (Dir.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (p. 37-50). San Francisco : Jossey-Bass.

Beder, H. (1990). Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207-218.

Beder, H. (1994). The Current Status of Adult Literacy Education in the United States. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 3, 14-25.

Beder, H., Valentine, T. (1990). Motivational Profiles of Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40, 78-94.

Bélanger, P., Valdivielso, S. (1997). The Amplitude and the Diversity of Organized Adult Learning. An Overview of Adult Education Participation in Industrialized Countries. Dans P. Bélanger et S. Valdivielso (Dir.), *The Emergence of Learning societies : Who participates in Adult Learning?* (p. 1-22). Paris et Hambourg : Pergamon Press et Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

Bélisle, R. (1991). *Franchir les barrières : forum pour favoriser l'exercice des droits des personnes analphabètes*. Montréal, Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Institut canadien d'éducation des adultes.

Benseman, J. (1989). *The view from the other side of the educational door. Adult education from the perspective of people with low levels of schooling*. Wellington : New Zealand, Department of education. (Service de reproduction ERIC N° ED 305 433)

Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.

- Blais, J.-G., Duquette, A., Painchaud, G. (1989). Deterrents to Women's Participation in Work-related Educational Activities. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 224-234.
- Blais, H., Hautecoeur, J.-P., Lépine, L. (1988). *Recherche-Action sur le développement de l'alphabétisation au Québec : Évaluations*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout : a Theoretical Model. *Adult Education*, 23(4), 131-151.
- Boshier, R. (1976). Factor Analyst at Large : A Critical Review of the Motivational Orientation Literature. *Adult Education*, 21, 24-47.
- Boshier, R. (1980). Socio-psychological Correlates of Motivational Orientations : A Multivariate Analysis. *Proceeding of the Twenty-First Adult Education Research Conference* (p. 34-40). Vancouver, British Columbia, Canada.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverley Hills, California : Sage.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brady, B, McCauley, F. (1999). *Making an Impact : The Aortas response to the Green Paper, Adult Education in an Era of Life Long Learning*. Dublin : National Association of Adult Education.
- Burgess, P. (1971). *Educational Orientations of Adults Participants in Group Educational Activities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Central Research Corporation. (1980). *Continuing Education Needs and Interest of Kansas Adults. A Statewide Survey. Winter 1979/80*. Topeka, K. S. : Kansas State Board of Regents and Washburn University of Topeka. (Service de reproduction ERIC N° ED 239 029)
- Cervero, R. M., Kirkpatrick, T. E. (1990). The Enduring Effects of Family Role and Schooling on Participation in Adult Education. *American Journal of Education*, November, 77-94.
- Charest, D. (1999). *Faire le point. Bilan des Initiatives fédérale-provinciale conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) 1993-1997*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche.
- Charest, D., Roy, S. (1994). *L'alphabétisation en milieu pluriethnique. Étude sur les services offerts dans les commissions scolaires*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Cogem Recherche (Firme) (1997). *Besoins d'information et stratégies des Canadiens ayant un faible niveau d'alphabétisme*. Cogem Recherche (Firme).
- Cohn, E., Hughes, W.W. (1994). A Benefit-cost Analysis of Investment in College Education in the United States : 1969-1985. *Economics of Education Review*, 13(2), 109-123.
- Cookson, P. S. (1986). A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.
- Couillard, R. (1995). Formation continue : une définition pratique. *Revue trimestrielle de l'éducation*. Ottawa : Statistique Canada (Produit N° 81-003 au catalogue, vol. 2, n°1).
- Coulombe, I. (2003). *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec. Statistiques pour 2000-2001*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn? Toward a Theory of Participation in Adult Education*. London, New-York : Routledge.
- Creative Research Group. (1987). *Literacy in Quebec : a Research Report*. Ottawa : Southam News pour le gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Cross, K. P. (1981). *Adult as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Darkenwald, G.G. (1980). Continuing education and the hard-to-reach adult. Dans G. G. Darkenwald et G. A. Larson (Dir.), *Reaching hard-to-reach adults : New Directions for Continuing Education* (N° 8, p.1-10). San Francisco : Jossey-Bass.
- Darkenwald, G.G., Merriam, S. B. (1982). *Adult Education : Foundations of Practice*. New York : Harper & Row.
- Darkenwald, G.G., Valentine, T. (1985). Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.
- Dhanidina, L., Griffith, W.S. (1975). Costs and Benefits of Delayed High School Completion. *Adult Education Quarterly*, 25(4), 217-230.
- Doray, P., Arrowsmith, S. (1997). Patterns of Participation in Adult Education : Cross-national Comparisons. Dans P. Bélanger et A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 39-75). Paris et Hambourg : Pergamon Press.

- Drake, J. B. (1988). Factor Structure of Deterrents to Agriculture Teachers' Participation in Credit and Non-Credit Courses. *Journal of the American Association of Teachers Educators in Agriculture*, 29(2), 49-54.
- Draper, M., Taylor, J. (ed.) (1989). *Adult Literacy Perspectives*. Toronto : Culture concept.
- Ellsworth, J. H. (1991). Typology of Factors that Deter Participation with an Educational Institution. *Journal of Adult Education/MPAEA Journal*, 20(1), 5-27.
- Fingeret, A. (1983). Social Network : a New Perspective on Independence and Illiterate Adults. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 133-146.
- Garon, R. (2003). *Enquête sur les pratiques culturelles 1999*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications, Direction de la recherche, de l'évaluation et des statistiques et de la bibliothèque.
- Gaudet, C. (1994). *La famille et l'alphabétisation*. Montréal, Québec : Fondation québécoise pour l'alphabétisation.
- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 303-328). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, H. (1983). The Theory of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.
- Valdivielso, S. (1997). Beyond the walls of the Household : Gender and Adult Education Participation. Dans P. Bélanger et A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 209-227). Paris et Hambourg : Pergamon Press.
- Gowen, S. (1996). Comment la réorganisation du travail détruit le savoir-faire ordinaire. Dans Hautecoeur, J.-P. (Dir), *ALPHA 96, Formation de base et travail* (p. 14-38). Québec : Ministère de l'Éducation; Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- Hasan, A., Tuijnman, A. (1997). Adult Education Participation : A Policy Overview. Dans P. Bélanger et A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 229-247). Paris et Hambourg : Pergamon Press.
- Hautecoeur, J.-P. (1987). *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Hautecoeur, J.-P. (1990). Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation. Dans J.-P. Hautecoeur (Dir.), *ALPHA 90, Recherches en alphabétisation* (p. 121-139). Québec : Ministère de l'Éducation.

- Hautecoeur, J.-P. (1992). L'analphabétisme : Quel sens? Quelles actions? Quels résultats? Dans J.-P. Hautecoeur (Dir.), *ALPHA 92, recherches en alphabétisation* (p. 107-125). Québec : Ministère de l'Éducation; Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- Hayes, E. (1987). *Low-literate Adult Basic Education Student's Perception of Deterrents to Participation*. New Brunswick/NJ : Rutgers University.
- Hayes, E. (1988). A Typology of Low-literate Adult based on Perceptions of Deterrents to Participation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 39(1), 1-10.
- Hayes, E. R., Darkenwald, G. G. (1988). Participation in Basic Education : Deterrents for Low-Literate Adults. *Studies in the Education of Adults*, 16-28.
- Hayes, E. R., Valentine, T. (1989). The Functional Needs of Low-literate Adult Basic Education Students. *Adult Education Quarterly*, 40(1), 1-14.
- Henry, G.T., Basile, K.C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Education. *Adult Education Quarterly*, 44 (2), p. 64-82.
- Hoddinot, S. (1998). *Un pensez-y bien, s.v.p. pensez-y à deux fois. Rapport de l'étude sur l'accès aux programmes et aux services d'éducation de base des adultes au Canada*. Ottawa, Ontario : Conseil scolaire d'Ottawa.
- Horsman, J. (1990). *Something in my Mind Besides the Everyday, Women and Literacy*. Toronto : Women's Press.
- Houle, C. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison : University of Wisconsin Press.
- Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA) (1994). *Apprendre à l'âge adulte : situations et recommandations*. Montréal, Québec : Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA).
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) 2001. *Pour un nouvel État porteur d'une vision pluridimensionnelle et démocratique de l'éducation des adultes*. Montréal, Québec : Institut canadien d'éducation des adultes.
- Johnstone, J., Rivera, R. (1965). *Volunteers for Learning*. Chicago : Adline Publishing.
- Kapsalis, C. (1997). *Formation des employés : une perspective internationale*. Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Kreithlow, B., Glustrum, M., Martin, C. (1981). *Educational Needs Assessment for Wisconsin Adults with Less than High School Graduation or GED*. (Service de reproduction ERIC N° ED 209 538)

Lahire, B.(1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieu populaire*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles, échecs et réussites scolaires en milieux populaires*. Lyon: Gallimard et le Seuil.

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-390). Boucherville : Gaëtan Morin.

Lefebvre, F. (1990). *Approches et méthodes... un visa pour l'alpha pop*. Montréal, Québec : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Long, H. (2002). *Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs. A National Study*. Toronto: ABC Canada.

Martin, L. G. (1987). Lifestyle Classification of Adult High School Noncompleters. *Adult Education Quarterly*, 38, 32-45.

Mayer, R., Saint-Jacques, M. C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Boucherville : Gaëtan Morin.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16, 229-247.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ). (1984). *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ). (1987). *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (1996). *Panorama de l'éducation des adultes en formation générale au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (2000). *Programme de soutien aux organismes d'alphabétisation populaire autonomes*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ). (2002b). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2002*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'information, Direction des statistiques et des études quantitatives.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (2002c). *Plan d'action en matière d'éducation et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (2002d). *L'alphabétisation au Québec. Rapport provincial déposé à la Conférence provinciale et territoriale en alphabétisation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (2003). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2003*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives.

Newberry, J. (1959). Participants and Participation in Adult Education. Dans E. Brunner, D. Wilder, C. Kirchner, J. Newberry (Dir.), *An overview of adult education research*. Washington D.C. : Adult Education Association.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1973). *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris : Organization for Economic Cooperation and Development.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2003). *Au delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada (1997). *Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris et Ottawa : Organisation de coopération et de développement économiques et Développement des ressources humaines Canada.

Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. St-Jacques et D. Turcotte (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 71-90). Boucherville : Gaëtan Morin.

PGF Consultants Inc. (1997). *Franchir le seuil : étude des barrières à la participation aux programmes d'alphabétisation*. (s.l.). Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaires de l'Ontario.

- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-169). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Price, W.F., Lyon, L. B. (1982). Education Orientations of the Aged : An Attitudinal Inquiry. *Educational Gerontology*, 8(5), 473-484.
- Quigley, B. A. (1987). Learning to Work with Them : Analyzing Nonparticipation in Adult Basic Education through Resistance Theory. *Adult Literacy and Basic Education*, 11(2), 63-71.
- Quigley, B. A. (1989). Literacy as Social Policy : Issues for America in the 21st Century. *Thresholds in Education*, 14(4), 11-15.
- Quigley, B. A. (1990). Hidden Logic : Resistance and Reproduction in Adult Literacy and Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40(2), 103-115.
- Quigley, B. A. (1992). *Understanding and Overcoming Resistance to adult Literacy Education*. Institute for the Study of Adult Literacy, The Pennsylvania State University. (Service de reproduction ERIC N° ED 357 196)
- Quigley, B. A. (1993). *Retaining Reluctant Learners in adult Literacy Programs*. Philadelphia, PA : Institute for the Study of Adult Literacy, State College, Pennsylvania State university.
- Quigley, B. A. (1995). *Improving in Adult Basic Education and Reasons for Resistance to Attending Adult Basic Literacy*. (Service de reproduction ERIC N° ED 378 408)
- Quigley, B. A. (1997). *Rethinking Literacy Education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Quigley, B. A., Arrowsmith, S. (1997). The Non-participation of Undereducated Adults. Dans P. Bélanger, A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 101-129). Paris et Hambourg : Pergamon Press.
- Racine, A. (2001). *Pour suivre... son régime, Document d'information sur les articles du Régime pédagogique de la formation générale des adultes en vigueur depuis le 1^{er} juillet 2000*. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) (1996). *Plan national d'action en alphabétisation*. Montréal, Québec : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).
- Rose, C., Graesser, C. C. (1981). *Adult Participation in Lifelong Learning Activities in California*. Sacramento, CA : California State Postsecondary Education Commission. (Service de reproduction ERIC N° ED 239 030)

- Roy, S. (2004). *Population adultes visée par la formation de base*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes (À paraître).
- Roy, S., Charest, D. (2001a). *La population cible de la formation de base. Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Roy, S., Charest, D. (2001b). *Tirer profit des expériences internationales. Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et de l'évaluation.
- Rubenson, K. (1977). *Participation in Recurrent Education*. Paris : Center for Educational Research and Innovations, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Rubenson, K. (1983). *Obstacle à la Participation à l'Éducation des Adultes*. Vancouver : Université de la Colombie-Britannique.
- Rubenson, K. (1988). Paradigms and Ideology in Participation Research : a Comparative Analysis. Dans M. Zukas (Dir.), *Papers from the Transatlantic Dialogue, University of Leeds*. England : School of Continuing Education, University of Leeds. (Service de reproduction ERIC N° ED 298 248)
- Rubenson, K., Xu, G. (1997). Barriers to Participation in Adult Education and Training : Towards a New Understanding. Dans P. Bélanger, A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 7-100). Paris et Hambourg : Pergamon Press.
- Savoie-Zajc, L. (1998). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 171-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scanlan, C. S., Darkenwald, G. G. (1984). Identifying Deterrents to Participation in continuing Education. *Adult Education Quarterly*, 34(3), 155-166.
- Séguin, M. (1992). Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec? Réflexion sur l'évolution du concept d'alphabétisation populaire au Québec, à la lumière du séminaire de Namur. *Le Monde alphabétique*, p. 31-41. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).
- Sherman, J. (1990). Change Theory and Increasing Participation in Adult Basic Education. *Journal of Adult Education*, 18(2), 19-30.

- Silva, T., Cahalan, M., Lacireno-Paquet, N. (1998). *Adult Education Participation Decisions and Barriers : Review of Conceptual Frameworks* (Working paper series n° 98-10). National Center for Education Statistics. (Service de reproduction ERIC N° ED 431 891)
- Simard, G. (1989). *La méthode du «focus group» : Animer, planifier et évaluer l'action*. Laval, Québec : Mondia.
- Smith, D. H., Macaulay, K. (1980). *Participation in Social and Political Activities*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Smith, D.H., Theberge, N. (1987). *Why People Recreate : An Overview of Research*. Champaign, II : Life Enhancement Publications.
- Statistique Canada (1991). *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale*. Ottawa : Ministère de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.
- Statistique Canada (1995). *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, 1992*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Statistique Canada (1996). *Lire l'avenir : Un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation.
- Statistique Canada (1997). *Enquête sur la formation et l'éducation des adultes, 1994*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001). *Enquête internationale sur la littératie des adultes. La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : perspectives internationales*. Ottawa : Ministère de l'Industrie (produit n° 89-574-XIF au catalogue).
- Sundet, P., Galbraith, M.W. (1991). Adult Education as a Response to the Rural Crisis : Factors Governing Utility and Participation. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 41-49.
- Thomas, A. M. (1990). *The Reluctant Learner. A research Report on non-participation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia*. Victoria : Government of British Columbia.
- Unesco (1997a). *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V)*. Hambourg : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Unesco (1997b). *Agenda pour l'avenir. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V)*. Hambourg : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

- Valentine, T. (1990). *Why Some Eligible Adults Choose Not to Participate in the Federal Adult Basic Education*. Iowa: State Dept. of Education. (Service de reproduction document ERIC, N° ED 326 628)
- Valentine, T., Darkenwald, G.G. (1990). Deterrents to Participation in Adult Education : Profiles of Potentials Learners. *Adult Education Quarterly*, 41(1), 29-42.
- Van Der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Belgique : De Boeck Université.
- Wagner, S. (1984). La lecture, l'écriture et l'alphabétisation. Dans J.-P. Hauteceur (Dir.), *ALPHA 84, Recherches en alphabétisation* (p. 83-115). Québec : Ministère de l'Éducation.
- Wagner, S. (1997). Alphabétisation environnement institutionnel et démocratie. Dans J.-P. Hauteceur (Dir.), *Alpha 97: Formation de base et environnement institutionnel* (p. 333-357). Québec : Ministère de l'Éducation; Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- Wagner, D. A. (2000). *Alphabétisation et éducation des adultes. Résumé du Forum Mondial sur l'Éducation, Dakar, avril 2000* ([Http://www2.unesco.org/wef/fr-leadup/fr_findings_alfadult.shtm](http://www2.unesco.org/wef/fr-leadup/fr_findings_alfadult.shtm)).
- Wagner, S. (2002). La professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec. Dans B. Voyer (Dir.), *Formateurs, formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (p. 25-62). ACFAS. Les cahiers scientifiques.
- Wagner, S., Grenier, P. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale. À propos de l'Ontario français*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Watt, C. F., Boss, M. W. (1987). Barriers to Participation in Adult Upgrading Programs: An Exploratory Study. *Adult Literacy and Basic Education*, 11(3), 113-122.
- Wikelund, K. R., Reder, S., Hart-Landsberg, S. (1992). *Expanding Theories of Adult Literacy Participation : A literature Review* (Technical report TR92-1). Literacy, Language and Communication Program, Northwest Regional Educational Laboratory. (Service de reproduction ERIC N° ED 355 389)

ANNEXE 1

**Recherche sur les obstacles à la participation des adultes
peu scolarisés à des activités de formation**

GUIDE DE RECRUTEMENT

Recherche sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés

Guide de recrutement

Novembre 2001

Équipe de recherche : Natalie Lavoie et Jean-Yves Lévesque (UQAR), Sylvie Roy, Lucille Roy et Shanoussa Aubin-Horth

Partenaires : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), Institut canadien de l'éducation des adultes (ICÉA), Formation Clef Mitis/Neigette

Présentation

Nous avons rédigé ce guide afin de faciliter votre collaboration au recrutement des personnes peu scolarisées, dans le cadre de notre **recherche sur les obstacles à la participation à des activités de formation**.

Ce guide détaille trois aspects :

1. Les critères de sélection des adultes peu scolarisés
2. Les caractéristiques des personnes que nous souhaitons rencontrer
3. Les procédures de recrutement

Rappelons les échéances nécessaires à la bonne marche de la recherche:

- La période de recrutement des personnes peu scolarisées s'étend du **19 novembre 2001 au 1^{er} février 2002**.
- Les entrevues individuelles seront menées du **début mars à la fin juin 2002**. D'une durée approximative d'une heure et demie, ces entrevues seront menées à la résidence des personnes, à moins que celles-ci ne préfèrent un autre endroit.

Au cours de cette période de recrutement, nous souhaitons recueillir **au moins 90 noms** de personnes peu scolarisées intéressées à participer à notre recherche. C'est à partir de cette liste de noms que nous constituerons notre échantillon. Nous estimons qu'un **objectif initial de 5 à 10 personnes recrutées** par organisme pourrait être réaliste. Bien sûr, ces chiffres ne sont qu'un indicateur; vous déciderez de ce que vous pouvez faire, en fonction du temps et des ressources dont vous disposez. Toutes les formes de collaboration, petites ou grandes, demeurent bienvenues!

Encore merci de votre précieuse collaboration !

Natalie Lavoie
directrice de l'équipe de recherche
Université du Québec à Rimouski (UQAR)
300 Allée des Ursulines
Rimouski (Québec)
G5L 3A1

Téléphone: (418) 724-1986, poste 1321
Télécopieur: (418) 724-1841

1. Quatre critères de sélection

Les personnes que nous aimerions rencontrer doivent absolument correspondre aux quatre (4) critères suivants:

- Les personnes doivent être non diplômées, c'est-à-dire ne pas avoir de diplôme d'études secondaires (DES), de diplôme d'études professionnelles (DEP) ou tout autre diplôme équivalent obtenu dans un autre pays.
- Les personnes, si elles sont allophones, doivent être capables de s'exprimer en français.
- Si les personnes sont nées ailleurs qu'au Québec, elles doivent y résider depuis plus de 5 ans. En effet, nous souhaitons qu'elles aient acquis ici une certaine expérience de vie, afin qu'elles aient pu bénéficier d'occasions et de possibilités de formation.
- Les personnes doivent être âgées de 20 ans et plus.

2. Caractéristiques des personnes

Nous souhaitons rencontrer le plus de personnes différentes, de façon à constituer un échantillon riche et diversifié en termes d'âge, d'expérience, de culture, etc. Bien entendu, ces personnes doivent d'abord correspondre aux quatre critères de sélection. Les informations qui suivent vous aideront également à compléter les fiches de renseignement décrivant sommairement les personnes qui ont accepté de nous rencontrer.

Le rapport à la formation

Nous souhaitons rencontrer trois catégories de personnes peu scolarisées, définies en fonction de leur rapport à la formation des adultes:

- des participants et des participantes à des activités de formation,
- des anciens participants et participantes,
- des personnes qui n'ont jamais participé à de telles activités, soit des non-participants et des non-participantes.

**Nous souhaitons recueillir au moins 30 noms
pour chacune des trois catégories**

Voici les définitions qui nous guident en rapport avec la formation.

Participant ou participante:

Personne qui participe régulièrement à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel ou non formel depuis au moins l'automne 2001.

Non-participant ou non-participante :

Personne qui n'a suivi aucune activité de formation dans un cadre d'éducation formel ou non formel depuis la fin de ses études.

Ancien participant ou participante:

Personne qui a suivi des activités de formation dans un cadre d'éducation formel ou non formel et qui n'a recommencé aucune activité de formation depuis janvier 2001.

Activité de formation :

Toute activité susceptible de contribuer au développement de l'alphabétisme chez les personnes peu scolarisées, dans un cadre d'éducation formel ou non formel. Nous privilégions les formations suivantes: alphabétisation, service d'insertion socioprofessionnelle (SIS), cours présecondaire ou de premier cycle du secondaire, formations liées à l'emploi, francisation.

Ces formations peuvent être suivies dans une école ou un centre de formation pour adultes; c'est ce que nous appelons un **cadre d'éducation formel**.

Ces formations peuvent être suivies dans un groupe populaire d'alphabétisation, dans un lieu de travail, un centre communautaire ou tout autre lieu non rattaché à une institution scolaire; c'est ce que nous appelons un **cadre d'éducation non formel**.

L'importance de rejoindre des non-participants et non-participantes

Nous souhaitons, si cela est possible, que vous portiez une attention particulière au recrutement des personnes qui n'ont jamais participé à des activités de formation, car il s'agit bien entendu des personnes qui seront les plus difficiles à recruter. Voici quelques suggestions à cet égard:

- Vous pourriez demander à certains participants que vous connaissez bien de parler de la recherche à des amis ou des connaissances qui n'ont jamais participé à des activités de formation à l'âge adulte.
- Peut-être disposez-vous, sur des listes d'inscriptions potentielles, de noms de personnes qui, malgré qu'elles aient déjà manifesté un intérêt à participer à des activités de votre organisme, ne l'ont jamais fait. Il s'agirait alors de les contacter, en précisant bien que ceci n'est pas une démarche de recrutement déguisé. Pour que ces personnes soient considérées comme des non-participants ou non-participantes, il faut toutefois s'assurer qu'elles n'ont pas participé à des activités de formation ailleurs que dans votre organisme.

- Le personnel de CLSC, d'écoles primaires ou d'autres organismes communautaires (qui s'occupent par exemple de logement, d'employabilité, d'alimentation à prix modique, de soutien scolaire, de dépannage vestimentaire, etc.) pourraient vous indiquer le nom de quelques personnes à rejoindre, qu'elles côtoient à leur travail et qui n'ont jamais suivi de formation.

De façon générale, comme ces adultes n'ont pas décidé d'entreprendre une démarche de formation, il est plus difficile d'obtenir leur accord sans susciter leur méfiance. C'est pourquoi nous ne tenons pas, par exemple, à obtenir des noms de bénéficiaires d'assurance-emploi par des agents ou agentes d'Emploi Québec, ce qui pourrait être considéré par ces bénéficiaires, à juste titre, comme une mesure de contrôle. La collaboration à la recherche doit demeurer libre et volontaire.

Par ailleurs, il est important que les personnes contactées comprennent qu'il ne s'agit pas de les convaincre de s'inscrire en formation. Ceci n'est pas une démarche de recrutement déguisé. Pour la recherche, on leur demande uniquement de nous rencontrer et de nous donner environ une heure et demie de leur temps. Leur participation à la recherche doit donc rester indépendante de toute décision de participer ou non à des activités de formation.

Nous sommes conscients et conscientes que la démarche de recrutement des adultes non participants n'est pas chose facile. Cependant, nous considérons essentiel d'en rencontrer un nombre suffisant dans le cadre de la recherche, car ce sont eux qui pourront exprimer mieux que tout autre les obstacles, les craintes, les méfiances ou le peu d'intérêt à l'égard de la formation à l'âge adulte.

3. Procédures de recrutement

Voilà les procédures que nous vous suggérons de suivre pour recruter des personnes peu scolarisées:

- Lisez attentivement le présent guide. Si vous avez des questions, ou ne comprenez pas bien un aspect, il serait préférable de rejoindre un membre de l'équipe de recherche avant de procéder au recrutement comme tel. Vous trouverez les coordonnées de tous les membres de l'équipe à la fin de ce document.
- Identifiez des noms de personnes qui correspondent à nos quatre critères de sélection (voir **la section 1**).
- Assurez-vous, dans la mesure du possible, de trouver des personnes dans les trois catégories: des participants et participantes, des anciens participants et participantes, des personnes qui n'ont jamais participé à des activités de formation.

- Parlez simplement de la recherche à ces personnes pour obtenir leur accord. Voilà ce que nous vous suggérons comme contenu:

Il y a un groupe de personnes qui préparent une recherche et qui aimeraient peut-être vous rencontrer, si vous êtes intéressé. Ces personnes veulent comprendre comment il se fait que peu de gens suivent des cours une fois rendus à l'âge adulte. Cette situation touche surtout ceux qui n'ont pas de diplôme de secondaire V. Pour quelles raisons ces adultes ne suivent pas de cours? Pour quelles raisons certains décident un jour de suivre des cours? Qu'est-ce que ça donne de suivre des cours ou des activités de formation une fois rendus à l'âge adulte? Les personnes qui préparent la recherche souhaitent que vous les aidiez à répondre à ces questions.

Ce qui vous serait demandé, c'est de participer à une entrevue d'ici à la fin juin 2002. La rencontre est individuelle et est faite chez vous, si vous le désirez. Toutes les informations que vous donnez sont confidentielles. La rencontre dure environ une heure et demie.

Si vous êtes d'accord pour participer à cette recherche, je donnerai votre nom et une personne de la recherche vous rappellera pour mieux vous expliquer leur projet, pour répondre à vos questions et prendre rendez-vous.

- Une fois que les personnes ont donné leur accord, complétez une fiche de renseignement pour chacune (voir l'exemplaire en annexe). Comme vous le constaterez, cette fiche est très simple à remplir; en effet on vous demande de cocher neuf informations et d'indiquer les coordonnées des personnes ainsi que les vôtres. Ces renseignements sont très importants pour nous, car c'est avec cela que nous constituerons nos groupes.
- Préservez la confidentialité des informations qu'on vous a transmises. Gardez les fiches complétées en lieu sûr et ne divulguez pas ces renseignements à d'autres personnes.
- Envoyez les fiches complétées **avant le 1^{er} février 2002 à Natalie Lavoie** (voir les coordonnées qui apparaissent à la fin de la fiche signalétique). Ne gardez pas de copie de ces fiches.

Si vous avez des questions sur le recrutement, ou tout autre aspect, n'hésitez pas à joindre un des membres de l'équipe de recherche:

Noms	Téléphone
Natalie Lavoie	(418) 724-1986, poste 1321
Jean-Yves Lévesque	(418) 724-1986, poste 1856
Shanoussa Aubin-Horth	(418) 725-2455
Sylvie Roy	(514) 374-6757
Lucille Roy	(418) 724-6749

Merci énormément de votre collaboration !

RECHERCHE SUR LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION DE PERSONNES PEU SCOLARISÉES À DES ACTIVITÉS DE FORMATION

Fiche signalétique pour les personnes susceptibles de participer à une entrevue individuelle

- Remplissez une fiche pour chaque personne qui a donné son accord.
- Répondez à toutes les questions; ces renseignements nous sont essentiels pour constituer les catégories.
- Cochez uniquement une case par question. Référez-vous au guide de recrutement pour la définition des termes utilisés.

1. Rapport à la formation

Participant ou participante _____
Non-participant ou non-participante _____
Ancien participant ou participante _____

2. Sexe

Féminin _____ Masculin _____

3. Âge

4. Expérience de travail

Expérience de travail régulier depuis 5 ans¹ _____
Sans expérience de travail régulier depuis 5 ans _____

5. Provenance

Milieu rural _____ Milieu urbain _____

6. Origine

Né(e) au Québec _____
Né(e) hors Québec mais résidant depuis plus de 5 ans _____

7. Langue

Langue maternelle française _____
Langue maternelle autre que le français _____

1. Il n'est pas nécessaire que la personne travaille au moment de l'entrevue; si elle a travaillé environ trois ans sur les cinq dernières années (temps partiel ou temps plein, plusieurs petits boulots, arrêts fréquents ou non, peu importe), on considérera que cette personne a une expérience de travail régulier.

8. Cadre d'éducation

(Note: cette question s'applique aux personnes participant ou ayant déjà participé à des activités; dans le cas d'un ancien participant ou participante, cochez le cadre de la plus récente expérience de formation)

Formel _____ Non formel _____

9. Région administrative

Bas-St-Laurent/Gaspésie _____ Québec/Chaudière-Appalaches _____
Mauricie/Bois-Francs _____ Montréal _____

Prénom et nom de la personne recrutée : _____

Adresse: _____

Numéro de téléphone: _____

Autres renseignements pertinents pour la réalisation de l'entrevue: _____

Fiche remplie par: _____

Lieu de travail: _____

Adresse: _____

Numéro de téléphone: _____

Télécopieur: _____

Courriel: _____

Fiche remplie le: _____ année _____ mois _____ jour _____

Merci de votre collaboration !

Retournez cette fiche à Natalie Lavoie avant le 1^{er} février 2002

par télécopieur : (418) 724-1841
ou par la poste à l'adresse suivante:
Natalie Lavoie
300, allée des Ursulines
Rimouski (Québec)
G5L 3A1

ANNEXE 2

**Recherche sur les obstacles à la participation des adultes
peu scolarisés à des activités de formation**

CANEVAS D'ENTREVUES

**RECHERCHE SUR LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION
D'ADULTES PEU SCOLARISÉS À DES ACTIVITÉS DE FORMATION**

**CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES
PARTICIPANTS**

Note: *Les questions qui sont posées également aux trois catégories de personnes peu scolarisées (participants (P); non-participants (NP) et anciens participants (AP)) sont identifiées par la lettre (T).*

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES ¹	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
1. Introduction	<p data-bbox="440 551 683 607">Participation à la formation</p> <p data-bbox="440 757 683 790">Origine du besoin</p> <p data-bbox="440 1025 683 1081">Démarches d'engagement</p> <p data-bbox="440 1261 683 1294">Objectifs de formation</p> <p data-bbox="440 1384 683 1417">Résistances</p>	<p data-bbox="699 360 1423 510">1. Il y a beaucoup de personnes au Québec qui ont arrêté leurs études avant d'avoir un diplôme, mais il y en a peu qui recommencent à étudier ou à suivre des cours. Comment expliquez-vous cette situation? À quoi est-ce dû selon vous? (T)</p> <p data-bbox="699 551 1423 607">2. Vous suivez actuellement une formation, est-ce exact? Pouvez-vous m'en parler un peu?</p> <p data-bbox="699 640 802 667">PISTES :</p> <ul data-bbox="699 667 1318 730" style="list-style-type: none"> - Dans quel domaine? - Depuis combien de temps suivez-vous cette formation? <p data-bbox="699 757 1423 813">3. Qu'est-ce qui vous a donné le goût ou pourquoi avez-vous ressenti le besoin de recommencer à suivre des cours?</p> <p data-bbox="699 846 802 873">PISTES:</p> <ul data-bbox="699 873 1423 999" style="list-style-type: none"> - D'où vous est venue l'idée de recommencer? - Est-ce que ça correspond à une étape particulière de votre vie? (À quel moment a émergé le besoin, sonder l'événement, le contexte...) <p data-bbox="699 1025 1423 1081">4. Quelles démarches avez-vous faites pour suivre votre formation ?</p> <p data-bbox="699 1115 802 1142">PISTES :</p> <ul data-bbox="699 1142 1423 1227" style="list-style-type: none"> - Où et comment en avez-vous entendu parler? - Comment avez-vous vécu les démarches avant de commencer votre formation? <p data-bbox="699 1261 1423 1350">5. Quel était votre objectif en vous inscrivant? Jusqu'où vouliez-vous aller? (Sonder ce que la personne souhaitait apprendre, améliorer.)</p> <p data-bbox="699 1384 1423 1440">6. Aviez-vous des craintes ou des inquiétudes avant de suivre cette formation? Pouvez-vous m'en parler?</p> <p data-bbox="699 1473 1423 1529">7. Avez-vous déjà pensé, à un moment ou à un autre, à quitter vos cours?</p> <p data-bbox="699 1563 802 1590">PISTES:</p> <p data-bbox="699 1590 1098 1617"><i>Si la personne répond oui, demander:</i></p> <ul data-bbox="699 1617 1423 1798" style="list-style-type: none"> - Pour quelles raisons? - Que s'est-il passé pour que vous restiez finalement? - Quel soutien avez-vous reçu du groupe ou du centre à ce moment-là? - Comment expliquez-vous votre persistance à continuer de suivre des cours?

1 . Les titres des sous-rubriques sont soulignés; les éléments qui ne sont pas soulignés sont des volets de la sous-rubrique qui précède.

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
2. Dimension situationnelle	<p>Conditions de vie</p> <p>Situation familiale</p> <p>Travail</p> <p>Participation sociale</p> <p>Coût</p> <p>Transport</p> <p>Temps</p> <p>Alphabétisme</p> <p>Description des pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture</p>	<p>8. Quand vous pensez à ce que vous avez vécu tous les jours et ce que vous vivez présentement, est-ce qu'il y a des choses dans votre vie qui vous découragent ou vous nuisent dans votre retour aux études? (Échanger davantage sur la réponse spontanée, puis utiliser les autres pistes après.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à votre situation familiale (responsabilités familiales, enfants, famille, responsabilité de la maison). - Par rapport à votre travail. - Par rapport aux activités en dehors de la maison (loisirs, engagement, bénévolat). - Par rapport au coût de la formation. (Est-ce que cela a déjà posé un problème pour participer à vos cours?) - Par rapport au transport. (Est-ce que le transport présente ou a déjà présenté des difficultés pour suivre vos cours?) <p>9. Avec ce que vous me racontez, considérez-vous que vous avez tout le temps qu'il faut pour suivre une formation? Pourquoi?</p> <p>10. D'après vous, dans ce qu'on vient de discuter ensemble, qu'est-ce qui facilite votre retour aux études? (Échanger sur la réponse spontanée, puis utiliser les pistes.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à votre situation familiale (responsabilités des enfants, de la famille; responsabilité de la maison). - Par rapport aux responsabilités du travail. - Par rapport aux activités en dehors de la maison (loisirs, engagement, bénévolat). - Par rapport au coût de la formation. - Par rapport au transport. - Par rapport au temps que vous avez. <p>11. On va aborder maintenant les activités reliées à la lecture et l'écriture.</p> <p>En général, dans la vie de tous les jours, qu'est-ce que vous lisez ou écrivez dans une semaine? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous lisez le journal, par exemple, ou des revues, des romans? Est-ce que c'est quelque chose que vous faites régulièrement? - Est-ce que vous utilisez le calendrier pour noter vos rendez-vous, par exemple, ou prenez des notes pour faire l'épicerie? Ou peut-être écrivez-vous des messages à vos amis, enfants, ou encore un journal personnel? Est-ce que c'est quelque chose que vous faites régulièrement?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale	<p><i>Système d'enseignement initial</i> (suite)</p> <p>Conception de l'école (suite)</p> <p>Cheminement scolaire</p> <p>Souvenirs scolaires</p> <p>Résultats scolaires</p> <p>Arrêt des études</p>	<p>22. Personnellement, quelle importance accordez-vous à l'école? (T)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour vos parents, quelle importance avait l'école? Est-ce que vos parents vous encourageaient quand vous étiez à l'école? Pourquoi dites-vous ça? - Pour vos enfants, diriez-vous que l'école c'est important? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? - Si vous aviez des enfants un jour, quelle importance vous accorderiez à l'école? <p>23. Racontez-moi comment ça été pour vous à l'école quand vous étiez jeune. (T)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels souvenirs conservez-vous de vous-même à l'école (avec la classe, les professeurs, les examens...)? - Comment vous sentiez-vous à l'école? - Qu'est-ce qui fait que vous avez aimé ou n'avez pas aimé l'école? <p>24. Parlez-moi un peu de vos résultats à l'école; comment ça allait de ce côté-là? (T)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous expliquez vos résultats à l'école à ce moment-là? - Est-ce que vous aimiez apprendre à l'école? Pourquoi? - Est-ce qu'il y a des périodes (ou des années) où ça allait bien à l'école pour vous? - À quoi c'était dû selon vous? <p>25. Vous avez quitté l'école avant d'obtenir un diplôme, c'est bien ça? Pourquoi avez-vous quitté l'école à ce moment-là? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviez-vous terminé ce qu'on vous offrait comme programme à l'école? (<i>Faire approfondir.</i>) - Comment vous sentiez-vous le jour où vous avez décidé de quitter l'école, ou à ce moment précis? - Qu'ont dit vos parents quand vous avez quitté l'école?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>3. Dimension dispositionnelle et psychosociale (suite)</p>	<p>Apprentissage et intelligence (suite)</p> <p>Réaction devant un nouvel apprentissage</p> <p>Attributions causales de l'apprentissage</p> <p>Critères de base pour réussir</p>	<p>34. Quand vous êtes dans une situation où vous êtes dans l'obligation d'apprendre quelque chose de nouveau, comment ça se passe ? (T) <i>(Sonder les émotions ressenties et les stratégies utilisées.)</i></p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous sentez-vous dans une situation comme celle-là? - Quels moyens prenez-vous? - Est-ce que ça se passe différemment si c'est quelque chose que vous avez choisi d'apprendre? <p>35. Parlez-moi de certaines choses que vous trouvez faciles à apprendre. (T) <i>(Ce peut être à l'école, au travail, à la maison, avec les enfants, dans les relations avec les autres...)</i></p> <p>36. Selon vous, pourquoi c'est facile? À quoi attribuez-vous cette facilité? (T)</p> <p>37. J'aimerais que vous me parliez aussi des choses que vous trouvez difficiles à apprendre. (T)</p> <p>38. Selon vous, pourquoi c'est difficile? À quoi attribuez-vous cette difficulté? (T)</p> <p>39. En général, qu'est-ce qui vous aide à apprendre? (T)</p> <p>40. En général, qu'est-ce qui vous nuit quand vous voulez apprendre quelque chose? (T)</p> <p>PISTES: (pour questions 39 et 40) <i>Seulement si la personne ne répond rien ou peu de chose, préciser: Ce peut être, par exemple, un environnement spécial, l'encouragement ou l'aide d'autres personnes, ou encore votre motivation ou votre intérêt pour ce que vous voulez apprendre, les efforts que vous mettez...</i></p> <p>41. Quand vous apprenez quelque chose dans la vie de tous les jours, dans un cours, au travail ou ailleurs, qu'est-ce qui vous donne l'impression d'avoir réussi, d'avoir compris? (Faire commenter.) (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que le résultat final est important ? - Par exemple, qu'est-ce qui est le plus important pour vous: vos propres résultats ou bien vos résultats comparés à ceux des autres? <i>(Faire expliciter.)</i> - L'avis des autres est-il important?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale (suite)	Éducation et formation des adultes (suite) Lien entre compétences à l'écrit et l'éducation et la formation des adultes	54. Vous m'avez parlé tantôt de votre opinion concernant vos compétences en lecture et en écriture. Diriez-vous que votre opinion sur vos compétences en lecture et en écriture a été une raison de suivre les cours que vous suivez présentement? PISTE: - Diriez-vous également (ou plutôt) que vos compétences en lecture et en écriture vous ont nuï ou empêché de suivre des cours?
4. Dimension informationnelle	Information sur les activités de formation Lieux de formation Contenu Format Moyens d'information	55. Avez-vous de l'information concernant tous les cours disponibles aux adultes dans votre milieu? Parlez-moi de ce que vous en connaissez. (T) PISTES: - Parlez-moi des autres endroits que vous connaissez dans votre région (quartier) où on offre d'autres cours ou activités de formation pour les adultes. - Connaissez-vous le type de cours aux adultes qu'on y offre? Pouvez-vous m'en parler un peu? 56. Trouvez-vous que vous êtes assez informé(e) sur tous les cours disponibles aux adultes dans votre milieu? (T) (Faire commenter.) <i>Si la personne répond non, demander:</i> - Avez-vous l'impression que c'est parce que les gens ne sont pas informés des cours qu'ils ne viennent pas? - Pensez-vous qu'ils viendraient plus si on les informait davantage? Pourquoi? 57. Si vous pensez à vous, ainsi qu'aux personnes que vous connaissez, des amis, des personnes de la famille, quels seraient les meilleurs moyens à prendre pour vous informer de tout ce qui existe comme cours, comme formation possible à suivre? (T) PISTES: - Est-ce qu'il y a des moyens, selon vous, qui sont meilleurs que d'autres, qui donnent des résultats? (Faire expliciter.) - Est-ce qu'il y a des moyens, selon vous, qui ne sont pas bons, qui ne donnent rien? (Faire expliciter.)

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
5. Dimension institutionnelle <i>(suite)</i>	Évaluation de la formation Règlements Ratios des classes Critères d'admission Comparaison entre l'éducation initiale et l'éducation des adultes Modalités de l'offre Estimation du pouvoir qu'a la personne par rapport à ce qu'on lui offre en formation Milieux formel et non formel	<ul style="list-style-type: none"> - Quant aux règlements (Par exemple, en regard de la présence aux cours). - Le nombre d'étudiant par classe. - Les critères pour être accepté dans la formation (âge, sec. III, être sur l'assurance-chômage). <p>63. Si vous comparez ce que vous vivez présentement en formation et ce que vous avez vécu à l'école étant jeune, trouvez-vous que c'est pareil ou différent? (Faire expliciter.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si c'était comme l'école que vous avez connue auparavant, est-ce que vous y retourneriez? <p>64. Dans votre formation, avez-vous pu choisir les moments et la fréquence de vos cours? (Par exemple de jour ou de soir, à temps complet ou à temps partiel.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? - Êtes-vous satisfait de ce que vous avez présentement (heures et temps de formation)? - Qu'est-ce que vous aimeriez mieux? <p>65. Dans votre groupe, votre classe, trouvez-vous qu'on tient compte de votre opinion en ce qui concerne ce que vous avez à faire, ce que vous devez apprendre, les travaux, les activités?</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que votre opinion est importante aux yeux de la formatrice ou du formateur? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? <p>Il existe deux types de lieux où l'on donne de la formation aux adultes: on peut suivre des cours dans un centre d'éducation des adultes relié à une commission scolaire ou dans des organismes de type communautaire.</p> <p>66. Pour vous, est-ce qu'il y a des différences entre ces deux types de lieux: une formation dans une école ou un centre pour adultes (marquer un arrêt), ou une formation dans un organisme communautaire, un groupe populaire, ou un centre de loisirs? (T) (Faire expliciter.)</p>

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>5. Dimension institutionnelle <i>(suite)</i></p>	<p>Évaluation de la formation <i>(suite)</i></p> <p>Bilan de l'expérience de formation</p> <p>Reconnaissance officielle de la formation</p> <p>Rôle du gouvernement en regard de l'offre de formation aux personnes non diplômées</p>	<p>67. Vous suivez actuellement vos cours dans un... (Faire préciser le milieu.) C'est ça?</p> <p><i>S'il s'agit d'un milieu non formel, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si votre formation se donnait plutôt dans une école, un centre pour adultes, comment vous réagiriez? <i>(Faire expliciter.)</i> <p><i>S'il s'agit d'un milieu formel, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si votre formation avait lieu plutôt dans un organisme communautaire ou populaire, un centre de loisirs, comment réagiriez-vous? <i>(Faire expliciter.)</i> <p>68. À votre avis, qu'est-ce que vous avez appris de plus important depuis que vous êtes en formation?</p> <p>69. Dans tout ce qu'on vient de parler en rapport avec votre formation, est-ce qu'il y a des choses qui vous découragent parfois de continuer vos cours?</p> <p>70. Est-ce qu'à la fin de la formation que vous suivez, il y a un diplôme ou un papier officiel?</p> <p><i>Si la personne répond oui, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous obtenir ce diplôme? <i>(Faire commenter.)</i> - Si votre cours n'était pas reconnu officiellement, est-ce que vous le suivriez quand même? <p><i>Si la personne répond non, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que cela vous déçoit qu'il n'y ait pas de diplôme? <p>71. Est-ce que c'est une question importante pour vous, la question du diplôme d'études secondaires (le secondaire 5)? (T)</p> <p>PISTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous un jour obtenir le diplôme de secondaire 5? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? <p>72. À votre avis, quelle préoccupation le gouvernement a pour la formation aux adultes qui n'ont pas de diplôme? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? Donnez-moi un exemple. (T)</p>

**RECHERCHE SUR LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION
D'ADULTES PEU SCOLARISÉS À DES ACTIVITÉS DE FORMATION**

**CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES
ANCIENS PARTICIPANTS**

Note: Les questions qui sont posées également aux trois catégories de personnes peu scolarisées (participants (P); non-participants (NP) et anciens participants (AP)) sont identifiées par la lettre (T).

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES ²	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
1. Introduction	<p>Participation à la formation</p> <p>Origine du besoin</p> <p>Démarches d'engagement</p> <p>Objectifs de formation</p> <p>Résistances</p>	<p>1. Il y a beaucoup de personnes au Québec qui ont arrêté leurs études avant d'avoir un diplôme, mais il y en a peu qui recommencent à étudier ou à suivre des cours. Comment expliquez-vous cette situation? À quoi est-ce dû selon vous? (T)</p> <p>2. Vous avez déjà suivi une formation, est-ce exact? Pouvez-vous m'en parler un peu?</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans quel domaine? - Combien de temps avez-vous suivi cette formation? <p>3. Qu'est-ce qui vous a donné le goût ou pourquoi avez-vous ressenti le besoin de suivre des cours à ce moment-là?</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'où vous est venue l'idée de recommencer? - Est-ce que ça correspondait à une étape particulière de votre vie? (<i>À quel moment a émergé le besoin, sonder l'événement, le contexte...</i>) <p>4. Quelles démarches avez-vous faites pour suivre votre formation?</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où et comment en avez-vous entendu parler? - Comment avez-vous vécu les démarches avant de commencer votre formation? <p>5. Quel était votre objectif en vous inscrivant? Jusqu'où vouliez-vous aller? (Sonder ce que la personne souhaitait apprendre, améliorer.)</p> <p>6. Aviez-vous des craintes ou des inquiétudes avant de suivre cette formation? Pouvez-vous m'en parler?</p> <p>7. Pourriez-vous me dire pourquoi vous n'êtes plus en formation en ce moment?</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que la formation que vous suiviez est terminée? <p><i>Si la personne répond non, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui vous a amené à quitter ces cours? (<i>Sonder les événements déclencheurs.</i>) - (Il se peut que ce soit un long processus.) Est-ce que vous pensiez à quitter les cours depuis longtemps? - Avez-vous reçu du soutien du groupe ou du centre quand vous songiez à quitter?

2 . Les titres des sous-rubriques sont soulignés; les éléments qui ne sont pas soulignés sont des volets de la sous-rubrique qui précède.

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
2. Dimension situationnelle	<p>Conditions de vie</p> <p>Situation familiale</p> <p>Travail</p> <p>Participation sociale</p> <p>Coût</p> <p>Transport</p> <p>Temps</p> <p>Alphabétisme</p> <p>Description des pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture</p>	<p>8. Quand vous pensez à ce que vous avez vécu tous les jours et ce que vous vivez présentement, est-ce qu'il y a des choses dans votre vie qui vous découragent ou vous nuisent pour penser à retourner aux études? (Échanger davantage sur la réponse spontanée, puis utiliser les autres pistes après.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à votre situation familiale (responsabilités familiales, enfants, famille, responsabilité de la maison). - Par rapport à votre travail. - Par rapport aux activités en dehors de la maison (loisirs, engagement, bénévolat). - Par rapport au coût de la formation. (Est-ce que cela a déjà posé un problème pour participer à vos cours?) - Par rapport au transport. (Est-ce que le transport a déjà présenté des difficultés pour suivre vos cours?) <p>9. Avec ce que vous me racontez, considérez-vous que vous avez tout le temps qu'il faudrait pour suivre une formation actuellement? Pourquoi?</p> <p>10. À votre avis, si les choses étaient différentes dans votre vie, qu'est-ce qui pourrait faciliter pour vous un retour aux études? (Échanger sur la réponse spontanée, puis utiliser les pistes.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à votre situation familiale (responsabilités des enfants, de la famille; responsabilité de la maison). - Par rapport aux responsabilités du travail. - Par rapport aux activités en dehors de la maison (loisirs, engagement, bénévolat). - Par rapport au coût de la formation. - Par rapport au transport. - Par rapport au temps que vous avez. <p>11. On va aborder maintenant les activités reliées à la lecture et l'écriture.</p> <p>En général, dans la vie de tous les jours, qu'est-ce que vous lisez ou écrivez dans une semaine? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous lisez le journal, par exemple, ou des revues, des romans? Est-ce que c'est quelque chose que vous faites régulièrement? - Est-ce que vous utilisez le calendrier pour noter vos rendez-vous, par exemple, ou prenez des notes pour faire l'épicerie? Ou peut-être écrivez-vous des messages à vos amis, enfants, ou encore un journal personnel? Est-ce que c'est quelque chose que vous faites régulièrement?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>3. Dimension dispositionnelle et psychosociale <i>(suite)</i></p>	<p>Apprentissage et intelligence <i>(suite)</i></p> <p>Réaction devant un nouvel apprentissage</p> <p>Attributions causales de l'apprentissage</p> <p>Critères de base pour réussir</p>	<p>34. Quand vous êtes dans une situation où vous êtes dans l'obligation d'apprendre quelque chose de nouveau, comment ça se passe ? (T) <i>(Sonder les émotions ressenties et les stratégies utilisées.)</i></p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous sentez-vous dans une situation comme celle-là? - Quels moyens prenez-vous? - Est-ce que ça se passe différemment si c'est quelque chose que vous avez choisi d'apprendre? <p>35. Parlez-moi de certaines choses que vous trouvez faciles à apprendre. (T) <i>(Ce peut être à l'école, au travail, à la maison, avec les enfants, dans les relations avec les autres...)</i></p> <p>36. Selon vous, pourquoi c'est facile? À quoi attribuez-vous cette facilité? (T)</p> <p>37. J'aimerais que vous me parliez aussi des choses que vous trouvez difficiles à apprendre. (T)</p> <p>38. Selon vous, pourquoi c'est difficile? À quoi attribuez-vous cette difficulté? (T)</p> <p>39. En général, qu'est-ce qui vous aide à apprendre? (T)</p> <p>40. En général, qu'est-ce qui vous nuit quand vous voulez apprendre quelque chose? (T)</p> <p>PISTES: (pour questions 39 et 40) <i>Seulement si la personne ne répond rien ou peu de chose, préciser: Ce peut être, par exemple, un environnement spécial, l'encouragement ou l'aide d'autres personnes, ou encore votre motivation ou votre intérêt pour ce que vous voulez apprendre, les efforts que vous mettez...</i></p> <p>41. Quand vous apprenez quelque chose dans la vie de tous les jours, au travail ou ailleurs, qu'est-ce qui vous donne l'impression d'avoir réussi, d'avoir compris? (Faire commenter.) (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que le résultat final est important? - Par exemple, qu'est-ce qui est le plus important pour vous: vos propres résultats ou bien vos résultats comparés à ceux des autres? <i>(Faire expliciter.)</i> - L'avis des autres est-il important?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>3. Dimension dispositionnelle et psychosociale <i>(suite)</i></p>	<p>Projets d'apprentissage et de formation</p> <p>Identification de projets d'apprentissage et de formation</p> <p>Incitatifs ou craintes envers un éventuel projet de formation</p> <p>Éducation et formation des adultes</p> <p>Conception de l'éducation et la formation des adultes</p> <p>Participation à la formation dans le réseau social</p>	<p>42. Qu'est-ce que vous aimeriez ou souhaiteriez apprendre ou approfondir un jour?</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment pensez-vous réaliser votre souhait? <p>43. Quand vous pensez à l'avenir, est-ce qu'il y a d'autres activités de formation qui pourraient être intéressantes pour vous, à l'école, dans un centre d'éducation des adultes ou ailleurs? (T)</p> <p>44. Qu'est-ce qui pourrait vous stimuler à suivre à nouveau des cours? (T)</p> <p>45. Qu'est-ce qui vous fait le plus peur par rapport à l'idée de suivre d'autres cours? (T)</p> <p>46. Que pensez-vous de l'éducation des adultes, de l'idée de suivre des cours rendu à l'âge adulte? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - À votre avis, à quoi ça sert l'éducation des adultes? - Est-ce que c'est important qu'il y ait des cours offerts aux adultes? Pourquoi? - Est-ce que vous pensez, en général, que c'est utile l'éducation des adultes? <p>47. Connaissez-vous des personnes qui suivent des cours dans un centre pour adultes ou ailleurs? (À part celles que vous fréquentez dans vos cours) (T)</p> <p><i>Si oui, demander:</i></p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment ils vivent ça? - Est-ce que l'expérience vécue par ces personnes influence votre opinion par rapport aux études à l'âge adulte?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale (suite)	Éducation et formation des adultes (suite) Lien entre compétences à l'écrit et l'éducation et la formation des adultes	54. Vous m'avez parlé tantôt de votre opinion concernant vos compétences en lecture et en écriture. Diriez-vous que votre opinion sur vos compétences en lecture et en écriture vous a motivé à suivre des cours? PISTE: - Au contraire, diriez-vous que cela vous a nui ou vous a empêché de suivre des cours? - Est-ce que ce serait la même chose maintenant ou ce serait différent si vous décidiez de suivre à nouveau des cours?
4. Dimension informationnelle	Information sur les activités de formation Lieux de formation Contenu Format Moyens d'information	55. Avez-vous de l'information concernant tous les cours disponibles aux adultes dans votre milieu? Parlez-moi de ce que vous en connaissez. (T) PISTES: - Parlez-moi des autres endroits que vous connaissez dans votre région (quartier) où on offre d'autres cours ou activités de formation pour les adultes. - Connaissez-vous le type de cours aux adultes qu'on y offre? Pouvez-vous m'en parler un peu? 56. Trouvez-vous que vous êtes assez informé(e) sur tous les cours disponibles aux adultes dans votre milieu? (T) (Faire commenter.) <i>Si la personne répond non, demander:</i> - Si on vous donnait davantage d'information, est-ce que cela vous encouragerait à reprendre des cours? - Avez-vous l'impression que c'est parce que les gens ne sont pas informés des cours qu'ils ne viennent pas - Pensez-vous qu'ils viendraient plus si on les informait davantage? Pourquoi? 57. Si vous pensez à vous, ainsi qu'aux personnes que vous connaissez, des amis, des membres de la famille, quels seraient les meilleurs moyens à prendre pour vous informer de tout ce qui existe comme cours, comme formation possible à suivre? (T) PISTES: - Est-ce qu'il y a des moyens, selon vous, qui sont meilleurs que d'autres, qui donnent des résultats? (Faire expliciter.) - Est-ce qu'il y a des moyens, selon vous, qui ne sont pas bons, qui ne donnent rien? (Faire expliciter.)

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
4. Dimension informationnelle <i>(suite)</i>	Contenu des messages	<p>58. L'an dernier, le gouvernement a lancé une campagne de publicité où c'était écrit: "Lire, écrire et compter, c'est profiter de la vie". Que pensez-vous d'un message comme ça? Ce message vous rejoint-il? (T)</p> <p>59. On emploie souvent le mot alphabétisation pour parler des cours pour améliorer la lecture ou l'écriture. Que pensez-vous de ce terme-là? (T)</p> <p>60. Et le mot analphabète, qu'est-ce que ça vous dit? Est-ce que vous vous sentez concerné par ces mots-là? (T)</p>
	Perception de l'offre de formation	<p>61. Avant de suivre vos cours, aviez-vous une idée de comment ça se passait dans les cours pour adultes? (<i>Faire expliciter.</i>)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par exemple, pensiez-vous que c'était différent de l'école secondaire, que ça se passe en petits groupes, en individuel avec l'aide d'un formateur? - Qu'est-ce qui vous faisait penser que c'était comme ça?
5. Dimension institutionnelle	Évaluation de la formation	<p>62. J'aimerais maintenant qu'on parle plus à fond de la formation que vous avez suivie. Qu'en pensez-vous en général? Étiez-vous satisfait?</p> <p><i>Sur chacun des aspects, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous aimiez le plus? - Qu'est-ce que vous n'aimiez pas?
	Relations avec les professeurs	<p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec les professeurs.
	Manière d'enseigner	<ul style="list-style-type: none"> - Concernant la manière d'enseigner (un prof en avant, du travail en individuel...).
	Manière d'apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Concernant la manière d'apprendre (travail en groupe ou individuel).
	Évaluation des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - La façon d'évaluer les apprentissages (l'examen en est un exemple).
	Ambiance et vie sociale	<ul style="list-style-type: none"> - La vie, l'atmosphère du groupe, du centre (est-ce que l'atmosphère du centre ou du groupe influence votre participation? Est-ce que le fait d'avoir ou pas des amis est quelque chose qui influence votre participation?)

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
5. Dimension institutionnelle <i>(suite)</i>	Évaluation de la formation Règlements Ratios des classes Critères d'admission Comparaison entre l'éducation initiale et l'éducation des adultes Modalités de l'offre Estimation du pouvoir qu'a la personne par rapport à ce qu'on lui offre en formation Milieux formel et non formel	<i>Sur chacun des aspects, demander:</i> - Qu'est-ce que vous aimiez le plus? - Qu'est-ce que vous n'aimiez pas? - Quant aux règlements (Par exemple, en regard de la présence aux cours). - Le nombre d'étudiant par classe. - Les critères pour être accepté dans la formation (âge, sec. III, être sur l'assurance-chômage). 63. Si vous comparez ce que vous avez vécu en formation aux adultes et ce que vous avez vécu à l'école étant jeune, trouvez-vous que c'est pareil ou différent? (Faire expliciter.) - Si c'était comme l'école que vous avez connue auparavant, est-ce que vous y retourneriez? 64. Dans la formation aux adultes que vous avez faite, avez-vous pu choisir les moments et la fréquence de vos cours? (Par exemple de jour ou de soir, à temps complet ou à temps partiel.) PISTES: - Pourquoi? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? - Étiez-vous satisfait de ce que vous aviez (heures et temps de formation)? - Qu'est-ce que vous auriez mieux aimer? 65. Quand vous étiez dans votre groupe, votre classe, trouviez-vous qu'on tenait compte de votre opinion en ce qui concerne ce que vous aviez à faire, ce que vous deviez apprendre, les travaux, les activités? PISTES: - Pensez-vous que votre opinion était importante aux yeux de la formatrice ou du formateur? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? 66. Dans tout ce qu'on vient de parler au sujet de votre ancienne formation, est-ce qu'il y a des choses qui expliquent que vous avez décidé de quitter les cours aux adultes? Il existe deux types de lieux où l'on donne de la formation aux adultes: on peut suivre des cours dans un centre d'éducation des adultes relié à une commission scolaire ou dans des organismes de type communautaire. 67. Pour vous, est-ce qu'il y a des différences entre ces deux types de lieux: une formation dans une école ou un centre pour adultes (marquer un arrêt), ou une formation dans un organisme communautaire, un groupe populaire, ou un centre de loisirs? (T) (Faire expliciter.)

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>5. Dimension institutionnelle (suite)</p>	<p>Évaluation de la formation (suite)</p> <p>Bilan de l'expérience de formation</p> <p>Reconnaissance officielle de la formation</p> <p>Rôle du gouvernement en regard de l'offre de formation aux personnes non diplômées</p>	<p>68. Vous avez suivi vos cours dans un... (Faire préciser le milieu.) C'est ça?</p> <p><i>S'il s'agit d'un milieu non formel, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si votre formation s'était donnée plutôt dans une école, un centre pour adultes, comment auriez-vous réagi? (Faire expliciter.) <p><i>S'il s'agit d'un milieu formel, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si votre formation avait lieu plutôt dans un organisme communautaire ou populaire, un centre de loisirs, comment auriez-vous réagi? (Faire expliciter.) <p>69. Dans quel genre de lieux aimeriez-vous le plus aller si vous décidiez de suivre à nouveau des cours?</p> <p>70. À votre avis, qu'est-ce que vous avez appris de plus important quand vous avez suivi vos cours aux adultes?</p> <p>71. Est-ce qu'à la fin de la formation que vous suiviez, il y avait un diplôme ou un papier officiel?</p> <p><i>Si la personne répond oui, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensiez-vous obtenir ce diplôme? (Faire commenter.) - Si votre cours n'était pas reconnu officiellement, est-ce que vous l'auriez suivi quand même? <p><i>Si la personne répond non, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que cela vous décevait qu'il n'y ait pas de diplôme? <p>72. Quelle importance accordez-vous au fait qu'il y ait un diplôme ou un papier à la fin d'un cours ou d'une formation? (T)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par exemple, si on vous offrait un cours qui ne se terminerait pas par un diplôme, qui n'était pas reconnu officiellement, est-ce que vous le suivriez quand même? - Pensez-vous un jour obtenir le diplôme de secondaire 5? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? <p>73. À votre avis, quelle préoccupation le gouvernement a pour la formation aux adultes qui n'ont pas de diplôme? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? Donnez-moi un exemple. (T)</p>

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>5. Dimension institutionnelle <i>(suite)</i></p> <p>6. Synthèse</p>	<p>Rôle du gouvernement en regard de l'offre de formation aux personnes non diplômées <i>(suite)</i></p>	<p>74. À votre avis, est-ce qu'il y aurait quelque chose à améliorer par le gouvernement pour que les adultes qui n'ont pas de diplôme participent plus à de la formation ? (T)</p> <p>PISTE: <i>Sonder pour savoir si la personne pense qu'il y aurait des choses à améliorer mais sans les nommer parmi les éléments suivants: la publicité, la reconnaissance des expériences acquises en dehors de l'école, l'accès à des garderies, des congés de travail pour aller en formation, une aide monétaire donnée par l'Assurance-emploi ou la Sécurité du revenu...</i></p> <p>75. Nous sommes rendus à la fin de l'entrevue. Après tout ce que nous avons dit, j'aimerais vous reposer la première question de l'entrevue, pour qu'on fasse le point ensemble:</p> <p><i>«Il y a beaucoup de personnes au Québec qui ont arrêté leurs études avant d'avoir un diplôme, mais il y en a peu qui recommencent à étudier ou à suivre des cours. Comment expliquer cette situation? À quoi est-ce dû?»</i></p> <p>Dans tout ce qu'on a discuté au cours de l'entrevue, qu'est-ce que vous reprenez de plus important pour répondre à cette question?</p> <p>76. Avez-vous autre chose à ajouter qui pourrait nous aider à mieux comprendre comment il se fait que des personnes sans diplôme ne retournent pas suivre des cours?</p> <p>PISTE: <i>Avez-vous d'autres idées pour améliorer ce qui touche la formation offerte aux adultes qui n'ont pas de diplôme?</i></p>

**RECHERCHE SUR LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION
D'ADULTES PEU SCOLARISÉS À DES ACTIVITÉS DE FORMATION**

**CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES
NON-PARTICIPANTS**

Note: *Les questions qui sont posées également aux trois catégories de personnes peu scolarisées (participants (P); non-participants (NP) et anciens participants (AP)) sont identifiées par la lettre (T).*

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES ³	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>1. Introduction</p>	<p>Participation à la formation</p> <p>Origine du besoin</p> <p>Démarches d'engagement</p> <p>Objectifs de formation</p> <p>Résistances</p> <p>Conditions de vie</p>	<p>1. Il y a beaucoup de personnes au Québec qui ont arrêté leurs études avant d'avoir un diplôme, mais il y en a peu qui recommencent à étudier ou à suivre des cours. Comment expliquez-vous cette situation? À quoi est-ce dû selon vous? (T)</p> <p>2. Avez-vous déjà ressenti, à un moment ou un autre depuis la fin de vos études, le besoin de recommencer à suivre des cours dans une école ou ailleurs? (T)</p> <p><i>Si la personne répond NON, passer au bloc suivant.</i></p> <p>PISTES: <i>Si la personne répond OUI, lui demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous m'expliquer ce qui s'est passé à ce moment-là? - D'où vous est venue l'idée de recommencer? Est-ce que ça correspond à une étape particulière de votre vie? (<i>À quel moment a émergé le besoin, sonder l'événement, le contexte...</i>) <p>3. À ce moment-là, avez-vous entrepris des démarches pour suivre un cours ou commencer une formation?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où et comment en avez-vous entendu parler? <p>4. Quel était votre objectif à ce moment-là? Jusqu'où vouliez-vous aller? (Sonder ce que la personne souhaitait apprendre, améliorer.)</p> <p>5. Qu'est-ce qui a fait que, finalement, vous n'êtes pas retourné étudier?</p>
	<p>2. Dimension situationnelle</p> <p>Situation familiale</p> <p>Travail</p> <p>Participation sociale</p>	<p>6. Quand vous pensez à ce que vous avez vécu tous les jours et ce que vous vivez présentement, comment expliquez-vous le fait que vous n'êtes pas retourné faire de la formation à l'âge adulte? Est-ce qu'il y a des choses dans votre vie qui peuvent éloigner de vous l'idée de suivre une formation? (<i>Échanger davantage sur la réponse spontanée, puis utiliser les autres pistes après.</i>)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à votre situation familiale (responsabilités des enfants, de la famille, responsabilité de la maison). - Par rapport au travail. - Par rapport aux activités en dehors de la maison (loisirs, engagement, bénévolat).

3. Les titres des sous-rubriques sont soulignés; les éléments qui ne sont pas soulignés sont des volets de la sous-rubrique qui précède.

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
2. Dimension situationnelle (suite)	<p>Conditions de vie (suite)</p> <p>Coût Transport</p> <p>Temps</p> <p>Alphabétisme</p> <p>Description des pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Par rapport au coût de la formation. - Par rapport au transport nécessaire pour suivre une formation. <p>7. D'après ce que vous me racontez, considérez-vous que vous auriez eu le temps de suivre une formation? Pourquoi?</p> <p>8. À votre avis, si les choses étaient différentes dans votre vie, qu'est-ce qui pourrait faciliter un retour aux études? (Échanger davantage sur la réponse spontanée, puis utiliser les autres pistes après.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à votre situation familiale (responsabilités des enfants, de la famille; responsabilité de la maison). - Par rapport au travail. - Par rapport aux activités en dehors de la maison (loisirs, engagement, bénévolat). - Par rapport au coût de la formation. - Par rapport au transport. - Par rapport au temps que vous aviez. <p>9. On va aborder maintenant les activités reliées à la lecture et à l'écriture.</p> <p>En général, dans la vie de tous les jours, qu'est-ce que vous lisez ou écrivez dans une semaine? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous lisez le journal, par exemple, ou des revues, des romans? Est-ce que c'est quelque chose que vous faites régulièrement? - Est-ce que vous utilisez le calendrier pour noter vos rendez-vous, par exemple, ou prenez des notes pour faire l'épicerie? Ou peut-être écrivez-vous des messages à vos amis, enfants, ou encore un journal personnel? Est-ce que c'est quelque chose que vous faites régulièrement?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale	<p>Système d'enseignement initial <i>(suite)</i></p> <p>Conception de l'école <i>(suite)</i></p> <p>Cheminement scolaire</p> <p>Souvenirs scolaires</p> <p>Résultats scolaires</p> <p>Arrêt des études</p>	<p>20. Personnellement, quelle importance accordez-vous à l'école? (T)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour vos parents, quelle importance avait l'école? Est-ce que vos parents vous encourageaient quand vous étiez à l'école? Pourquoi dites-vous ça? - Pour vos enfants, diriez-vous que l'école c'est important? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? - Si vous aviez des enfants un jour, quelle importance vous accorderiez à l'école? <p>21. Racontez-moi comment ça été pour vous à l'école quand vous étiez jeune. (T)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels souvenirs conservez-vous de vous-même à l'école (avec la classe, les professeurs, les examens...)? - Comment vous sentiez-vous à l'école? - Qu'est-ce qui fait que vous avez aimé ou n'avez pas aimé l'école? <p>22. Parlez-moi un peu de vos résultats à l'école; comment ça allait de ce côté-là? (T)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous expliquez vos résultats à l'école à ce moment-là? - Est-ce que vous aimiez apprendre à l'école? Pourquoi? - Est-ce qu'il y a des périodes (ou des années) où ça allait bien à l'école pour vous? - À quoi c'était dû selon vous? <p>23. Vous avez quitté l'école avant d'obtenir un diplôme, c'est bien ça? Pourquoi avez-vous quitté l'école à ce moment-là? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviez-vous terminé ce qu'on vous offrait comme programme à l'école? <i>(Faire approfondir.)</i> - Comment vous sentiez-vous le jour où vous avez décidé de quitter l'école, ou à ce moment précis? - Qu'ont dit vos parents quand vous avez quitté l'école?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>3. Dimension dispositionnelle et psychosociale (suite)</p>	<p>Apprentissage et intelligence (suite)</p> <p>Réaction devant un nouvel apprentissage</p> <p>Attributions causales de l'apprentissage</p> <p>Critères de base pour réussir</p>	<p>32. Quand vous êtes dans une situation où vous êtes dans l'obligation d'apprendre quelque chose de nouveau, comment ça se passe ? (T) <i>(Sonder les émotions ressenties et les stratégies utilisées.)</i></p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous sentez-vous dans une situation comme celle-là? - Quels moyens prenez-vous? - Est-ce que ça se passe différemment si c'est quelque chose que vous avez choisi d'apprendre? <p>33. Parlez-moi de certaines choses que vous trouvez faciles à apprendre. (T) <i>(Ce peut être à l'école, au travail, à la maison, avec les enfants, dans les relations avec les autres...)</i></p> <p>34. Selon vous, pourquoi c'est facile? À quoi attribuez-vous cette facilité? (T)</p> <p>35. J'aimerais que vous me parliez aussi des choses que vous trouvez difficiles à apprendre. (T)</p> <p>36. Selon vous, pourquoi c'est difficile? À quoi attribuez-vous cette difficulté? (T)</p> <p>37. En général, qu'est-ce qui vous aide à apprendre? (T)</p> <p>38. En général, qu'est-ce qui vous nuit quand vous voulez apprendre quelque chose? (T)</p> <p>PISTES: (pour questions 37 et 38) <i>Seulement si la personne ne répond rien ou peu de chose, préciser: Ce peut être, par exemple, un environnement spécial, l'encouragement ou l'aide d'autres personnes, ou encore votre motivation ou votre intérêt pour ce que vous voulez apprendre, les efforts que vous mettez...</i></p> <p>39. Quand vous apprenez quelque chose dans la vie de tous les jours, dans un cours, au travail ou ailleurs, qu'est-ce qui vous donne l'impression d'avoir réussi, d'avoir compris? (Faire commenter.) (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que le résultat final est important ? - Par exemple, qu'est-ce qui est le plus important pour vous: vos propres résultats ou bien vos résultats comparés à ceux des autres? <i>(Faire expliciter.)</i> - L'avis des autres est-il important?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>3. Dimension dispositionnelle et psychosociale <i>(suite)</i></p>	<p>Projets d'apprentissage et de formation</p> <p>Identification de projets d'apprentissage et de formation</p> <p>Incitatifs ou craintes envers un éventuel projet de formation</p> <p>Éducation et formation des adultes</p> <p>Conception de l'éducation et la formation des adultes</p> <p>Participation à la formation dans le réseau social</p>	<p>40. Qu'est-ce que vous aimeriez ou souhaiteriez apprendre ou approfondir un jour?</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment pensez-vous réaliser votre souhait? <p>41. Quand vous pensez à l'avenir, est-ce qu'il y a des activités de formation qui pourraient être intéressantes pour vous, à l'école, dans un centre d'éducation des adultes ou ailleurs? (T)</p> <p>42. Qu'est-ce qui pourrait vous stimuler à suivre ces activités ou ces cours? (T)</p> <p>43. Qu'est-ce qui vous fait le plus peur par rapport à l'idée de suivre à nouveau des cours à l'âge adulte? (T)</p> <p>44. Que pensez-vous de l'éducation des adultes, de l'idée de suivre des cours rendu à l'âge adulte? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - À votre avis, à quoi ça sert l'éducation des adultes? - Est-ce que c'est important qu'il y ait des cours offerts aux adultes? Pourquoi? - Est-ce que vous pensez, en général, que c'est utile l'éducation des adultes? <p>45. Connaissez-vous des personnes qui suivent des cours aux adultes? (T)</p> <p><i>Si oui, demander:</i></p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment ils vivent ça? - Est-ce que l'expérience vécue par ces personnes influence votre opinion par rapport aux études à l'âge adulte? (<i>Faire expliciter.</i>)

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale (suite)	Éducation et formation des adultes (suite) Conditions pour réussir Effets attendus de la formation Rôle du réseau social en rapport à la formation suivie	46. Qu'est-ce qu'il faut avoir pour réussir une formation, selon vous, quand on est rendu à l'âge adulte? (T) (Faire expliciter.) PISTES: - Est-ce que vous pensez que c'est facile ou difficile, pour un adulte, de retourner aux études? - Est-ce que ça prend des qualités spéciales? Pensons par exemple à l'âge, à la patience, à la persévérance... 47. Croyez-vous avoir actuellement tout ce qu'il faut pour réussir une formation? PISTES: - Que pensez-vous de vos capacités à retourner aux études? - Est-ce que ça se passerait bien, est-ce que vous réussiriez? <i>Si la personne répond oui, faire expliciter.</i> <i>Si la personne répond par la négative:</i> - Qu'est-ce qui vous fait dire ça? - Qu'est-ce qu'il manque pour que vous soyez satisfait? 48. Si vous décidiez de suivre des cours un jour, quels seraient les avantages? Qu'est-ce que ça pourrait vous apporter, à votre avis? PISTES: - Par exemple, pensez-vous pouvoir en tirer un avantage pour l'emploi, ou pour vos conditions de vie en général... 49. Peut-être y voyez-vous des inconvénients? Pouvez-vous m'en parler? 50. Si vous retourniez suivre des cours, qu'est-ce que vos amis en penseraient? Qu'est-ce que les membres de votre famille en diraient? PISTES: - Quelles seraient les personnes qui seraient susceptibles de vous encourager? - Y aurait-il des personnes qui seraient portées à vous décourager? - Comment réagiriez-vous face à l'opinion des membres de votre entourage?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale (suite)	Éducation et formation des adultes (suite) Lien entre compétences à l'écrit et l'éducation et la formation des adultes	51. Vous m'avez parlé tantôt de votre opinion concernant vos compétences en lecture et en écriture. Diriez-vous que votre opinion sur vos compétences en lecture et en écriture pourrait vous motiver à suivre des cours un jour? (T) (Faire expliciter.) PISTE: - Au contraire, diriez-vous que cela pourrait vous nuire ou vous empêcher de suivre des cours un jour?
4. Dimension informationnelle	Information sur les activités de formation Lieux de formation Contenu Format Moyens d'information	52. Avez-vous de l'information concernant tous les cours disponibles aux adultes dans votre milieu? Parlez-moi de ce que vous en connaissez. (T) PISTES: - Parlez-moi des autres endroits que vous connaissez dans votre région (quartier) où on offre d'autres cours ou activités de formation pour les adultes. - Connaissez-vous le type de cours aux adultes qu'on y offre? Pouvez-vous m'en parler un peu? 53. Trouvez-vous que vous êtes assez informé sur les cours disponibles aux adultes dans votre milieu? (T) (Faire commenter.) <i>Si la personne répond non, demander:</i> - Si vous aviez assez d'information, est-ce que cela vous encouragerait à prendre des cours? - Avez-vous l'impression que c'est parce que les gens ne sont pas informés des cours qu'ils ne viennent pas? - Pensez-vous qu'ils viendraient plus si on les informait davantage? Pourquoi? 54. Si vous pensez à vous, ainsi qu'aux personnes que vous connaissez, des amis, des membres de la famille, quels seraient les meilleurs moyens à prendre pour vous informer de tout ce qui existe comme cours, comme formation possible à suivre? (T) PISTES: - Est-ce qu'il y a des moyens, selon vous, qui sont meilleurs que d'autres, qui donnent des résultats? (Faire expliciter.) - Est-ce qu'il y a des moyens, selon vous, qui ne sont pas bons, qui ne donnent rien? (Faire expliciter.)

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>4. Dimension informationnelle <i>(suite)</i></p>	<p>Contenu des messages</p>	<p>55. L'an dernier, le gouvernement a lancé une campagne de publicité où c'était écrit: "Lire, écrire et compter, c'est profiter de la vie". Que pensez-vous d'un message comme ça? Ce message vous rejoint-il? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? (T)</p> <p>56. On emploie souvent le mot alphabétisation pour parler des cours pour améliorer la lecture ou l'écriture. Que pensez-vous de ce terme-là? (T)</p> <p>57. Et le mot analphabète, qu'est-ce que ça vous dit? Est-ce que vous vous sentez concerné par ces mots-là? (T)</p>
<p>5. Dimension institutionnelle</p>	<p>Perception de l'offre de formation</p> <p>Comparaison entre l'éducation initiale et l'éducation des adultes</p> <p>Évaluation de la formation</p> <p>Relations avec les professeurs</p> <p>Manière d'enseigner</p> <p>Manière d'apprendre</p> <p>Évaluation des apprentissages</p> <p>Ambiance et vie sociale</p>	<p>58. J'aimerais connaître l'idée que vous vous faites de comment ça se passe concrètement dans les cours pour adultes? (Faire expliciter.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par exemple, pensez-vous que ça se passe en petits groupes, en individuel avec l'aide d'un formateur? - Pensez-vous que ça se passe comme l'école que vous avez connue auparavant? Si c'était comme l'école que vous avez connue auparavant, est-ce que vous y retourneriez? <p>59. J'aimerais vous entendre sur ce que vous aimeriez retrouver dans un milieu où vous pourriez suivre des cours et, aussi, ce que vous n'aimeriez pas retrouver.</p> <p><i>Sur chacun des aspects, demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous aimeriez retrouver? - Qu'est-ce que vous ne voudriez surtout pas retrouver? <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec les professeurs. - Concernant la manière d'enseigner (un prof en avant, du travail en individuel...). - Concernant la manière d'apprendre (travail en groupe ou individuel). - La façon d'évaluer les apprentissages (l'examen en est un exemple). - Concernant l'ambiance (la vie sociale dans le centre, les personnes avec qui vous suivez des cours).

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
5. Dimension institutionnelle <i>(suite)</i>	Évaluation de la formation Règlements Ratios des classes Critères d'admission Modalités de l'offre Estimation du pouvoir qu'a la personne par rapport à ce qu'on lui offre en formation Milieux formel et non formel	- Quant aux règlements (Par exemple, en regard de la présence aux cours). - Le nombre d'étudiants par classe. - Les critères pour être accepté dans la formation (âge, sec. III, être sur l'assurance-chômage). 60. Est-ce que vous aimeriez avoir le choix quant au moment et à la fréquence auxquels vous voudriez suivre les cours? (Par exemple de jour ou de soir, à temps complet ou à temps partiel.) Pourquoi? 61. Est-ce que vous aimeriez avoir votre mot à dire dans ce que vous auriez à faire, dans ce que apprendriez, dans les travaux, les activités? PISTES: - Pensez-vous que les personnes qui suivent des cours aux adultes ont leur mot à dire, pensez-vous qu'on tient compte de leur opinion? - Pensez-vous que l'opinion est importante aux yeux de la formatrice ou du formateur? - Qu'est-ce qui vous fait dire cela? 62. Dans tout ce qu'on vient de parler au sujet d'une formation possible, est-ce qu'il y a des choses qui sont liées particulièrement au fait que vous ne retournerez pas suivre de cours aux adultes? Il existe deux types de lieux où l'on donne de la formation aux adultes: on peut suivre des cours dans un centre d'éducation des adultes relié à une commission scolaire ou dans des organismes de type communautaire. 63. Pour vous, est-ce qu'il y a des différences entre ces deux types de lieux: une formation dans une école ou un centre pour adultes (marquer un arrêt), ou une formation dans un organisme communautaire, un groupe populaire, ou un centre de loisirs? (T) Lesquelles? (Faire expliciter.) 64. Dans quels types de lieux aimeriez-vous le plus aller si vous décidiez de suivre des cours?

ANNEXE 3

**Recherche sur les obstacles à la participation des adultes
peu scolarisés à des activités de formation**

GUIDE DE DISCUSSION

AIDE MÉMOIRE

Avant la rencontre

Prendre contact avec le ou la responsable pour vérifier le nombre de participants

Préparation de la salle

Arriver 15 minutes à l'avance.

Installer les chaises en rond autour d'une table.

Vérifier le confort de la salle: température, éclairage, aucun élément dérangent ou attirant l'attention des participantes et des participants.

Préparer les cartons nécessaires à l'identification de chaque participante et chaque participant.

Apporter les fiche signalétiques, les comptes de dépenses et les lettres d'engagement à faire remplir en deux copies.

Accueil

Mot de bienvenue: Accueillir les gens avec le sourire et prendre le temps de s'informer du déroulement de leur voyage; établir un climat de confiance qui soit chaleureux.

Remettre à chaque participante et chaque participant un carton pour s'identifier, leur demander d'écrire leur nom et le placer sur la table afin que chacune et chacun puisse le voir.

Lorsque tout le monde est arrivé et installé, la séance débute par la présentation générale.

GUIDE DE DISCUSSION POUR LES FORMATRICES ET LES FORMATEURS QUI INTERVIENNENT AUPRÈS DE PERSONNES PEU SCOLARISÉES (3 heures)

Présentation (15 minutes)

Au nom de l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Rimouski composée de Natalie Lavoie et Jean-Yves Lévesque, professeurs au Département des sciences de l'éducation, Sylvie Roy, consultante en recherche, Shanoussa Aubin-Horth, étudiante au doctorat et assistante de recherche et moi-même Lucille Roy, étudiante à la maîtrise et partenaire, je suis très heureuse de vous accueillir pour ce groupe de discussion. *(S'il y a une personne observatrice, la présenter et préciser l'endroit où elle sera installée durant la période de discussion et quel sera son rôle.)*

Vous avez accepté de participer à ce projet de recherche et nous vous en sommes très reconnaissants. Je vous rappelle rapidement les buts de la recherche: analyser les obstacles qui freinent la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation, dans un cadre d'éducation formel ou non formel et comparer ces obstacles selon cinq groupes d'informateurs, soit des participants, des anciens participants, des non-participants, des formatrices et des formateurs et d'autres intervenants. Les retombées de la recherche devraient permettre de dégager des pistes non seulement pour améliorer les stratégies de recrutement, mais aussi pour proposer des parcours de formation plus cohérents, pour varier les types de programmes, pour susciter des innovations andragogiques et mettre en place des conditions organisationnelles susceptibles de favoriser la participation et l'engagement d'un plus grand nombre d'adultes peu scolarisés dans des activités de formation.

Nous sommes associés à deux organismes partenaires qui exercent un rôle de premier plan au Québec en éducation des adultes et en alphabétisation, soit l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et un organisme terrain, le groupe populaire en alphabétisation, Formation Clef Mitis/Neigette.

Afin de bien saisir le point de vue des formatrices et des formateurs à l'égard de l'objet de recherche, nous avons opté pour le groupe de discussion. La méthode du groupe de discussion ne recherche pas le consensus mais uniquement l'expression franche des différentes opinions. La durée de la rencontre sera d'environ trois heures. Elle sera subdivisée en trois phases: Phase 1: **l'introduction, 15 à 20 minutes**; la phase 2: **la discussion: 100 minutes** qui portera sur les quatre dimensions et leurs éléments; une **pause de 15 minutes** qui se prendra à l'intérieur de la deuxième phase et la phase 3: **la conclusion: 10 à 15 minutes**.

Voici comment on procédera pour échanger sur chacun des thèmes. D'abord je vous rappellerai le temps alloué pour la discussion et je vous expliquerai brièvement la dimension à aborder. Ensuite vous réagirez et interagirez à ce propos. Il est souhaitable que chacune et chacun exprime son opinion et que tout le monde écoute la personne qui parle afin de ne perdre aucun propos émis. La discussion ne se fera pas sous forme de tour de table mais sous forme d'échanges. Il est souhaitable que vous donniez votre point de vue en toute liberté sur les thèmes qui vous seront proposés.

Pour la réussite de ce projet, nous rencontrons dix groupes de 6 à 12 formatrices et formateurs, dans quatre régions du Québec soit le Bas-Saint-Laurent/Gaspésie, Québec/Chaudière/Appalaches, Mauricie/Bois-Francs et Montréal.

Lors de votre arrivée, je vous ai donné un carton pour inscrire votre nom ainsi qu'une lettre s'adressant aux formatrices et aux formateurs et qui a été rédigée par la professeure responsable de la recherche, madame Natalie Lavoie. Nous allons en faire lecture ensemble et je vous demande de la signer et de me la remettre tout de suite, avant que nous commençons la discussion.

Y a-t-il des questions de clarification?

GUIDE DE DISCUSSION

Phase 1 Introduction (15 à 20 minutes)

Peut-être que certaines personnes se connaissent déjà, d'autres pas. Pour mon besoin personnel, je vous propose qu'on fasse un tour de table pour se nommer et dire rapidement quelle formation nous donnons actuellement et dans quel endroit nous offrons cette formation.

Nous faisons appel à vous parce que vous avez déjà une expertise, une connaissance du milieu des personnes peu alphabétisées. On vous rencontre pour tenter de comprendre ensemble comment il se fait qu'un si faible pourcentage de ces personnes retournent aux études ou recommencent à suivre des cours. Il peut y avoir plusieurs dimensions à ce problème, alors nous allons tout à l'heure essayer d'en discuter dimension par dimension. Mais d'abord, j'aimerais que nous échangions les premières idées qui vous viennent à l'esprit quand on pense aux obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation.

Selon les éléments énumérés précédemment, utiliser l'une ou l'autre des dimensions qui fait le meilleur lien.¹

Vous venez d'énumérer différents obstacles qui peuvent nuire à la participation. Ces obstacles font référence à des dimensions différentes, soit situationnelle, dispositionnelle et psychosociale, institutionnelle ou informationnelle (**placer au mur l'affiche avec le nom des dimensions**). Nous allons donc approfondir ces dimensions, une à une, en commençant par la dimension _____ et nous aurons _____ minutes pour en discuter.

1. Dimension situationnelle: 20 minutes; dimension dispositionnelle et psychosociale: 35 minutes; dimension institutionnelle: 30 minutes; dimension informationnelle: 15 minutes

Phase 2 Discussion (100 minutes)

DIMENSION SITUATIONNELLE (20 minutes)

La dimension situationnelle fait référence aux conditions qui touchent l'individu dans sa vie quotidienne, par exemple sa situation familiale, son travail, ses occupations, dans son environnement physique et social immédiat, le transport, le temps disponible et autres. Nous prenons une vingtaine de minutes pour en discuter.

Tout à l'heure, vous avez parlé de _____, selon vous, y aurait-il d'autres éléments dans le quotidien de l'individu qui peuvent l'empêcher de participer à des activités de formation?

Qu'est-ce qui pourrait être favorable, qui pourrait aider les personnes par rapport à la dimension situationnelle?

Y a-t-il d'autres aspects de cette dimension qui pourraient influencer la participation des adultes?

Phase 2 Discussion (100 minutes)

DIMENSIONS DISPOSITIONNELLE ET PSYCHOSOCIALE (35 minutes)

Ces dimensions réfèrent aux idées que les participants ont de l'école, de la formation, de leurs capacités d'apprentissage, de leurs idées face à la valeur de la formation, aux souvenirs qu'ils ont de l'école. Ça réfère aussi aux encouragements et au soutien de leur famille et de leurs amis. Nous prendrons 35 minutes pour en discuter.

Tout à l'heure, vous avez parlé de _____, selon vous, y aurait-il d'autres éléments relativement aux dimensions dispositionnelle et psychosociale qui nuisent à leur participation aux activités de formation?

Qu'est-ce qui favoriserait la participation des adultes par rapport à ces deux dimensions?

Y a-t-il d'autres aspects de ces dimensions qui pourraient influencer la participation des adultes?

Phase 2 Discussion (100 minutes)

DIMENSION INSTITUTIONNELLE (30 minutes)

Cette dimension fait référence aux aspects qui touchent l'offre de formation, par exemple les lieux de formation, formel et non formel, le contenu des cours et l'horaire, les ratios, l'encadrement et le soutien, l'accueil, les pratiques d'enseignement, les règles d'accès aux différents programmes; cela réfère aussi aux idées qu'ont les formatrices et les formateurs sur la persévérance des adultes, leur capacité d'apprentissage; le rôle et la place qu'occupent les formatrices et les formateurs; finalement, les politiques qui ont un impact sur l'éducation, telles le 1 % accordée à la formation, le SACA, la Politique de Formation Continue. Nous prenons trente minutes pour en discuter.

Tout à l'heure, vous avez parlé de _____, selon vous, quels aspects de la dimension institutionnelle pourraient être des obstacles à la participation des adultes aux activités de formation?

Quels aspects de cette dimension pourrait-on changer ou améliorer pour augmenter la participation des adultes?

Y a-t-il d'autres aspects de la dimension institutionnelle qui peuvent influencer la participation des adultes?

Phase 2 Discussion (100 minutes)

DIMENSION INFORMATIONNELLE (15 minutes)

Cette dimension fait référence à l'information sur l'offre de formation, par exemple les messages, les différents lieux de formation où il est possible de suivre des cours, les ressources éducatives, les contenus, les moyens et les opportunités de formation qui sont offerts aux adultes et l'image que projette l'information chez les personnes peu scolarisées.

Tout à l'heure, vous avez parlé de _____, selon vous, y aurait-il d'autres éléments qui freinent la participation des adultes peu scolarisés aux activités de formation?

Par rapport à cette dimension, qu'est-ce qui favoriserait la participation des adultes?

Selon vous, y a-t-il d'autres aspects à l'égard de la dimension informationnelle qui peuvent influencer la décision des adultes peu scolarisés à participer aux activités de formation?

Phase 3 Conclusion (15 minutes)

Nous avons discuté et approfondi chacune des dimensions qui peuvent influencer la participation ou non à des activités de formation. Maintenant, j'aimerais que chacun et chacune me dise, ce qui est essentiel à retenir de notre discussion. En quelques mots, dites-moi ce que vous retenez de notre rencontre, en terme d'obstacles ou de solutions.

Nous avons 15 minutes pour faire un tour de table

Remerciements

Au nom de l'équipe de recherche de l'UQAR et en mon nom personnel, je vous remercie d'avoir pris de votre temps pour partager votre expérience et vos connaissances sur le sujet.

Lorsque le rapport sera rédigé, une copie sera acheminée à votre organisme. Le moment prévu pour la sortie du rapport est l'automne 2003.